Philippe Jonnaert | Moussadak Ettayebi | Rosette Defise

CURRICULUM ŞI COMPETENȚE

UN CADRU OPERAȚIONAL

COLECȚIA EDUCAȚIE

ASCR

Cuprins

Cuvânt înainte la ediția românească 11
Mulțumiri 13
Introducere
Prezentarea unei reflecții 15

PARTEA ÎNTÂI
CONCEPTUL DE CURRICULUM

CAPITOLUL 1
Curriculum: o problematică 23
1. Curriculum framework: o primă aproximare 23
2. Două caracteristici: flexibilitate și adaptare 25
3. Societăți în schimbare: întrebări puse sistemului școlar 29
4. Două curente: opoziții și complementarități 34
5. Curriculum și programa de studii: un indispensabil raport de incluziune ierarhică 38
6. Concluzii și perspective 42

CAPITOLUL 2
Curriculum: o clarificare conceptuală 45
1. Definiție: stabilizarea conceptului de curriculum 45
2. Conținutul: o serie de elemente constitutive ale unui curriculum 50

Cuprins

Cuvânt înainte la ediția românească 11
Mulțumiri 13
Introducere
Prezentarea unei reflecții 15

PARTEA ÎNTÂI
CONCEPTUL DE CURRICULUM

CAPITOLUL 1
***Curriculum*: o problematică** 23
1. Curriculum framework: o primă aproximare 23
2. Două caracteristici: flexibilitate şi adaptare 25
3. Societăți în schimbare: întrebări puse sistemului şcolar 29
4. Două curente: opoziții şi complementarități 34
5. Curriculum şi programa de studii: un indispensabil raport de incluziune ierarhică 38
6. Concluzii şi perspective 42

CAPITOLUL 2
Curriculum: o clarificare conceptuală 45
1. Definiție: stabilizarea conceptului de curriculum 45
2. Conținutul: o serie de elemente constitutive ale unui curriculum 50

3. Utilitate: funcţiile unui curriculum 53
4. Caracteristici: profiluri de curriculum 56
4.1. Şase caracteristici (Jonnaert şi Ettayebi, 2007 şi 2008) 57
4.2. Descrierea criteriilor 57
4.2.1. Gradul de unicitate 57
4.2.2. Gradul de participare: 57
4.2.3. Gradul de univocitate 59
4.2.4. Gradul de adaptabilitate 59
4.2.5. Gradul de coerenţă internă 59
4.2.6. Gradul de coerenţă externă 60
4.3. Un curriculum operaţional 60
5. Variabilitatea curriculumului: forme şi curente 64
5.1. Trei forme 64
5.2. Curente, tendinţe 65
6. Concluzii şi perspective 70

PARTEA A DOUA
NOŢIUNEA DE COMPETENŢĂ

CAPITOLUL 1
Competenţa: o definiţie încă provizorie şi o logică triplă 76
1. Competenţa: o definiţie încă provizorie 76
2. Competenţa: o logică triplă 83
3. Ce diferenţe există între APS şi PPO? 87
4. Concluzie şi perspective 90

CAPITOLUL 2
Competenţa: o noţiune revizuită dintr-o perspectivă centrată pe situaţie 93
1. Cursul acţiunii 93
2. O situaţie de scriere 94
3. O prelucrare competentă viabilă 95
4. Un tot contextual 96

53 5. O perspectivă centrată pe situație 96
56 6. Competența acțional-situațională 97
57 7. O competență acțional-situațională puțin predictibilă 98
57 8. Competența explicitată și reflectată 98
57 9. O inteligență și acțiuni distribuite 99
57 10. Textul terminat: o urmă a prelucrării competente 100
59 11. Concluzie 101
59
59 **CAPITOLUL 3**
60 **Concluzie și perspective** 103
60
64 **Bibliografie** 107
64 **Index** 117
65 **Lista casetelor** 119
70 **Lista figurilor și a tabelelor** 121

76
76
83
87
90

93
93
94
95
96

Cuvânt înainte la ediția românească

Învățarea este condiția fundamentală pentru dezvoltarea oricărui individ și a oricărei societăți. Față de problema esențială: Cum să optimizăm învățarea?, tot restul problemelor care ne frământă – cum să organizăm școlile și sistemul de învățământ, cum să le finanțăm, cum să asigurăm resursa umană de calitate – ocupă un loc secundar. Indiferent cum am organiza, finanța sau conduce școlile, indiferent ce politici de resurse umane am aplica, dacă nu reușim să optimizăm învățarea, n-am făcut nimic. Criteriul ultim de reușită a oricărei soluții referitoare la educație este, așadar, măsura în care soluția respectivă contribuie la o mai bună învățare. Cu cât se învață mai bine, cu atât mai mult crește capacitatea individului și a societății de a se adapta la realitate și de a schimba realitatea într-un sens dezirabil. Dimpotrivă, o proastă învățare face ca nici individul, nici societatea să nu se poată adapta la evoluția realității și să nu o poată schimba. Eșecul este total.

Ce înseamnă însă o bună învățare? De regulă, primul răspuns pe care îl dăm se referă la propriul nostru trecut. Mai demult, „școala era școală", „examenele erau examene", învățătura era învățătură". Fără să vrem, facem din trecutul nostru etalon pentru dezvoltarea școlii în viitor. Trăim o iluzie, exprimăm într-o opțiune educațională paseistă nostalgia după propriul nostru trecut, când eram mai tineri, un trecut pe care am vrea să-l recuperăm măcar ca model educațional. Dacă avem însă cu adevărat curajul să evaluăm școala pe care noi am făcut-o, atunci să ne întrebăm în ce măsură acea mult lăudată școală: (a) ne-a ajutat să ne valorificăm potențialul; (b) ne-a oferit oportunități excelente pe piața muncii; (c) ne-a făcut buni cetățeni, activi și responsabili. Sau, mai pe scurt: în ce măsură ceea ce am învățat atunci ne ajută să ne adaptăm la realitatea de acum și să o transformăm așa cum ne dorim?

Problema se pune la fel când ne referim la educația elevilor noștri. Ce și cum să-i învățăm acum, pentru ca ei să se adapteze, să schimbe lumea în

care vor trăi? Tradusă în termeni tehnici, aceasta înseamnă să ne întrebăm ce competenţe le formăm şi cum le formăm aceste competenţe (=curriculum-ul).

Cartea de faţă este esenţială pentru a înţelege:

a. cum să construim un cadru curricular şi un curriculum;
b. ce relaţie este între un curriculum şi programele de studii ale diverselor discipline;
c. cum se defineşte şi cum se construieşte o competenţă;
d. cum formăm competenţele printr-un curriculum.

Ca să realizăm un lucru bine făcut, trebuie să circumscriem mai întâi tipul de situaţii, de probleme cu care se vor confrunta elevii. Apoi, să stabilim ce competenţe (=cunoştinţe, deprinderi, atitudini, valori) sunt necesare pentru a face faţă acestor situaţii, acestor probleme. Şi abia apoi să stabilim curriculum-ul, adică procesul organizat de învăţare, prin care elevii vor dobândi competenţele necesare. Curriculum-ul se stabileşte, aşadar, în funcţie de nevoile beneficiarilor, şi nu în funcţie de interesele furnizorilor de educaţie.

Cartea este o lectură, îndrăznesc să spun, obligatorie pentru oricine lucrează în educaţie sau este interesat de ceea ce se întâmplă în acest domeniu. Dacă înţelegem cu toţii în acelaşi fel aceste concepte de bază, atunci putem să facem reforma curriculară şi să centrăm educaţia pe competenţe. Numai vorbind aceeaşi limbă (conceptuală), vom avea încredere unii în alţii, vom putea lucra împreună toţi cei interesaţi. O încredere bazată pe înţelegerea a ceea ce vrem să facem.

prof.dr. Mircea Miclea

Mulțumiri

Autorii[1] mulțumesc echipei de cercetători a *Obsevatorului reformelor din educație (ORE),* de la Universitatea din Quebec, Montreal[2]. Aserțiunile din această lucrare au fost îmbogățite constant prin dezbaterile organizate între acești cercetători, cu ocazia seminariilor lor științifice. Confruntându-se în mod regulat cu probleme pragmatice, în cadrul proiectelor de sprijinire a Ministerelor Educației angajate în reforme curriculare, aceiași cercetători s-au obișnuit să nu mai considere nimic definitiv. În mod regulat, ei continuă să-și aprofundeze modelele teoretice și le confruntă cu întrebările actorilor de pe teren; le ajustează, le reconstruiesc și le validează în mod progresiv. Această lucrare este rezultatul acestui balans între teorie și practică, între dezbateri științifice și chestiuni pragmatice, între „de ce?" și „cum?", între teoria curriculară în permanentă construcție și practica empirică a reformelor din sistemele educaționale. Conceptele și cadrul teoretic ale autorilor sunt reașezate neîncetat pe masa de lucru. Această lucrare este, așadar, rezultatul unei reflecții dintr-un anumit moment al parcursului cercetătorilor de la ORE, în cadrul contribuției lor la dezvoltarea unei abordări curriculare verificate.

Autorii îi mulțumesc, de asemenea, lui Lorraine Gabrielle Lominy, care le culege, cu eficacitate și răbdare, textele și schițele de scheme, tabele sau grafice.

[1] Pe parcursul întregii lucrări, masculinul generic include atât femeile, cât și bărbații.

[2] *Observatorul reformelor din educație* de la Universitatea din Quebec, Montreal, cuprinde, în afara cercetătorilor de la UQAM, cercetători de la diferitele universități care constituie Universitatea din Quebec, de la Universitățile din Montreal și Sherbrook și de la Universitatea Laurentienne din Ontario. Mai mulți consultanți internaționali și practicieni ai educației participă, de asemenea, la activitățile ORE. Această echipă a fost ridicată la rangul de Catedră UNESCO, specializată în domeniul dezvoltării curriculare, din mai 2009. http://www.ore.uquam.ca

Introducere

Prezentarea unei reflecții

Ca urmare a *Declarației mondiale despre educația pentru toți*, adoptată la Jomtien (1990), a *Cadrului de acțiune de la Dakar* (UNESCO, 2000) care preciza obiectivele în materie de educație pentru toți (EPT)[3] și a altor documente precum indicatorii OCDE referitori la educație (OCDE, 2008), un curent de reforme animă sistemele educaționale din lumea întreagă (Braslawski, 2001; Jonnaert și M'Batika, 2004; Lafortune, Ettayebi și Jonnaert, 2007; Ettayebi, Opertti și Jonnaert, 2008). *Reflecția curriculară* sugerată în aceste rânduri se inscrie tocmai în acest context mondial de înnoire a sistemelor educaționale.

Numeroase sisteme educaționale se află acum într-un moment de cotitură a istoriei lor și cunosc o refundamentare a curriculelor lor. Importanța acordată conceptului de curriculum în țările francofone din Europa este de dată recentă. Inițial, preocupați de chestiunile cantitative ale accesului tuturor la educație, responsabilii din domeniul educației din mai multe țări au căutat mai apoi indicatori de performanță pentru sistemele lor educaționale. Totuși, de vreo douăzeci de ani, ei sunt interesați de alte dimensiuni decât randamentul, mai precis de teme referitoare la curricule, îndeosebi cele care abordează problema calității formării. Până în acel moment, programele de studiu păreau suficiente și erau rescrise în mod regulat, în cadrul a ceea ce numim, pe bună dreptate sau în mod eronat, *reforme școlare*.

Pe parcursul ultimelor cinci decenii, asistăm la o evoluție a prezentării *pe obiective* a conținuturilor programelor de formare în programele de studiu: găsim acolo înșiruiri de obiective. Asemenea programe de studiu constituie

[3] Vezi obiectivele de la Dakar în materie de EPT în caseta 1.

o bază pentru curentul din *Pedagogia centrată pe obiective* (Tyler, 1949, 1964; Lindvall, 1964; Gagné şi Briggs, 1974 etc.) şi pentru dezvoltarea ei, în perioada 1970-1980, prin *Pedagogia măiestriei* (Bloom, 1968, 1973, 1976, 1979, 1984; Huberman, 1988 etc.). În aceste perspective, primează organizarea conţinutului predării. Aceste abordări, *Pedagogia centrată pe obiective* şi *Pedagogia măiestriei*, presupun o definire precisă a obiectivelor înaintea oricărei activităţi. De exemplu, *Pedagogia măiestriei* se organizează în cinci etape, dintre care prima este definirea obiectivelor care servesc drept cadru de referinţă tuturor celorlalte etape (Block, 1971; Block şi Anderson, 1975; Carroll, 1963 etc.):

1. Definirea unor obiective pentru fiecare dintre sarcinile care trebuie îndeplinite de către elevi şi precizarea unor praguri de realizare a acestor obiective de către elevi;
2. Elaborarea unor unităţi de învăţare *structurate* şi *secvenţiale* pentru atingerea acestor obiective de către elevi;
3. Elaborarea unor instrumente de *evaluare formativă* în sprijinul acestor unităţi de învăţare;
4. Elaborarea unor unităţi *corective*;
5. Elaborarea unor activităţi de consolidare a cunoştinţelor necesare pentru etapa următoare.

Huberman (1988) prezintă un ansamblu de *abordări* asupra pedagogiei măiestriei, între care celebrul text al lui Bloom (1984) *The 2 Sigma Problem*. O serie de critici la nivel pedagogic, conceptual sau instituţional sunt formulate în legătură cu această abordare. E pusă sub semnul întrebării referirea constantă la comportamentalism. În timp ce, de la începutul anilor 1950, comportamentalismul ocupă un loc aparte în educaţie, specialiştii din domeniul cogniţiei îl pun sub semnul întrebării. Jeffres (1951) editează lucrările colocviului finanţat de Fundaţia Hixon, care s-a ţinut în septembrie 1984, în campusul Institutului Californian de Tehnologie din Pasadena, pe tema *Mecanismele cerebrale ale comportamentelor*. Gardner (1985) consideră această întâlnire de la Pasadena ca pe un moment însemnat în istoria ştiinţelor cognitive. O expunere care s-a făcut remarcată în mod deosebit cu acea ocazie este aceea a lui Lashley, care demonstrează *despre comportamentalism că acesta nu poate aduce niciun răspuns la întrebările despre spiritul uman*. Totuşi, şi în zilele noastre, şcoala se desprinde cu greu de influenţa comportamentalismului şi a pedagogiilor care au derivat din acesta.

Treptat, o nouă viziune asupra cunoaşterii apare (Jonnaert, 2006) într-o *societate a cunoaşterii* (Bindé, 2005), în care sursele de informare extraşcolare sunt mai importante decât conţinutul programelor de studii, adesea depăşite. De acum înainte pare insuficient să ne limităm la o definire a conţinuturilor

învățării în programe centrate pe obiective şi să subdivizăm sarcinile elevilor în micro-unități în programarea strictă a activităților. O altă abordare a programelor şi o privire sistemică asupra curriculelor sunt de acum de actualitate.

Autori precum Lawton (1983), D'Hainaut (1988) sau Legendre (1988) reiau conceptul de curriculum deja schițat de Bobbit (1918, 1924). Curriculum-ul este mai cuprinzător decât programele de studii şi le include. Acestea din urmă se rezumă cel mai adesea la un domeniu de învățare şi nu reprezintă decât unul dintre elementele din curriculum. Tocmai acest gen de curricule sunt azi pe cale de a fi elaborate în numeroase țări.

Reformele actuale ale curriculelor cunosc schimbări importante. Ele au un impact structurant asupra sistemelor educaționale şi asupra componentelor lor. O lectură superficială a acestor reforme oferă iluzia unei anumite coerențe de la o țară la alta. Totuşi aceste reforme sunt inegale. Multe dintre ele seamănă mai degrabă cu nişte tatonări, ba chiar cu nişte improvizații şi ezitări.

O bogată literatură şi numeroase cercetări alimentează o teorie curriculară aflată în construcție[4]. Acest cadru teoretic emergent participă la reformele actuale ale curriculelor din toată lumea, care, la rândul lor, contribuie la dezvoltarea unei teorii curriculare. O astfel de teorie depăşeşte cu mult simplele probleme de rescriere a programelor de studii, pe care le repoziționează pentru mai multă coerență sub cupola mai largă a unui curriculum. Tocmai la acest nivel se situează afirmațiile din lucrarea de față. Două noțiuni sunt aici supuse discuției: aceea de *curriculum* şi respectiv aceea de *competență*. Fundamentele teoretice şi empirice ale reflecției autorilor acestei lucrări au la bază mai mult de treizeci de ani de lucrări, cercetări, intervenții şi publicații, atât în Europa, cât şi pe alte continente. Ele derivă, de asemenea, din reflecții teoretice şi practice formulate în cadrul unei echipe de cercetători specializați în problemele dezvoltării curriculare la Observatorul reformelor din educație (ORE), din cadrul Universității Quebec, din Montreal (UQAM)[5]. Cercetătorii de la ORE se confruntă în mod constant cu probleme pragmatice de operaționalizare a reformelor curriculare pe teren: în Nigeria, Senegal, Madagascar, Republica Islamică a Mauritaniei etc., dar şi în Quebec, Ontario, Belgia francofonă, Marele Ducat al Luxemburgului etc. Printr-un balans constant între teorie şi practică, aceşti cercetători definesc progresiv

[4] Vezi, de exemplu, impresionanta bogăție de publicații ale acestui curent în *Journal of Curriculum Studies, în Prospects, Quaterly Review of Comparative Education*, în *International Review of Education Reform*; vezi, de asemenea, lucrările unor pionieri, precum D'Hainaut (1988), Taba (1962), Tourneur (1974), Tyler (1949 şi 1964), Schwab (1962), Wellington (1981), Weiss (1973) etc.

[5] http//:www.ore.uquam.ca

fundamentele unei teorii curriculare, din care acest text nu prezintă decât câteva aspecte.

Moussadak Ettayebi este unul dintre cei care participă, la diferite niveluri, la procesul de refundamentare a curriculum-ului din Quebec[6]. El contribuie în prezent, cu cercetătorii de la ORE, la mai multe proiecte de sprijinire a Ministerelor Educației, implicate în reforme curriculare, în regiuni variate precum Tunisia, Ruwanda, Madagascar sau Nigeria[7]. El alimentează regulat seminariile științifice de la ORE, din care au luat naștere numeroase idei dezvoltate în aceste rânduri[8].

Lucrările evocate în această carte se bazează și pe cercetările de la sfârșitul anilor 1980 și începutul anilor 1990. Primele lucrări curriculare ale lui Philippe Jonnaert sunt realizate la Universitatea Catolică din Louvain (UCL): *Auditul agregațiilor la UCL*[9], *Radioscopia Sistemului Educațional Belgian Francofon*, cele două *Audituri asupra sistemului educațional zairez*[10] etc. Primele lucrări constituie punctul de plecare al unui număr însemnat de intervenții ale lui Philippe Jonnaert despre sistemele educaționale din diferite regiuni ale lumii. În paralel, cercetările lui Philippe Jonnaert au vizat, încă de la sfârșitul anilor 1980, *dezvoltarea competențelor acțional-situaționale la elevi*, mai întâi la unitatea DIES[11], de la Universitatea Catolică din Louvain[12], apoi la LARIDD[13], de la Universitatea Sherbrooke și la CIRADE[14], de la Universitatea Quebec, din Montreal. Lucrările sale vizează îndeosebi problematica particulară a *dezvoltării curriculare*.

Rosette Defise a acumulat o îndelungată experiență ca psiholog în mediul școlar. Ea s-a alăturat echipei ORE-ului încă de la crearea ei. Lucrările ei vizează dinamica emergenței comunităților de elevi. Abordările ei au permis, în mai multe proiecte ale ORE în Africa, să se acorde o importanță aparte experiențelor cadrelor didactice și ale elevilor din sălile de clasă, pe parcursul diferitelor reforme ale sistemelor lor educaționale.

Cei trei autori integrează și adaptează achizițiile din lucrările anterioare la cele pe care le realizează azi, atât pe teren, cât și cu ocazia seminariilor științifice ale ORE, dar și propunerile cele mai actuale legate de curriculum. În

[6] Vezi, de exemplu: Mercier, Ettayebi și Medzo (2004).
[7] Vezi, de exemplu: Ettayebi (2007) și Ettayebi, Goza și Tahirou (2004).
[8] Vezi, de exemplu: Ettayebi, Opertti și Jonnaert (2008).
[9] Vezi, de exemplu: Jonnaert (1989a) și Jonnaert și Lauwaers (1990).
[10] Vezi, de exemplu: Jonnaert (1994).
[11] Unitate de cercetare în didactică și în evaluarea învățării școlare.
[12] Vezi, de exemplu: Jonnaert, Lauwaers și Pesenti (1990) și Jonnaert, Lauwaers și Pettier (1991).
[13] *Laborator de cercetări interdisciplinare în didacticile disciplinelor.*
[14] Centrul interdisciplinar de cercetare în domeniul învățării și al dezvoltării din educație.

fine, cei trei autori sunt membri ai *Catedrei UNESCO de Ingineria Curricumului*, al cărei titular este Philippe Jonnaert.

Acest document este structurat în două mari secţiuni. Prima secţiune a lucrării tratează conceptul de *curriculum*, propune o definiţie a acestuia şi-i precizează anumite caracteristici, precum şi funcţiile. A doua secţiune analizează câmpul semantic al *noţiunii de competenţă*. În fine, acest concept şi această noţiune sunt supuse discuţiei, pentru a sugera o paradigmă emergentă pentru educaţie, aceea a *abordării centrate pe situaţie*.

CASETA 1

CADRUL DE ACŢIUNE DE LA DAKAR (UNESCO, 2000)
Cele şase obiective de la Dakar, în materie de educaţie pentru toţi (UNESCO, 2004: 30)

1. Să dezvolte şi să îmbunătăţească sub toate aspectele protecţia şi educaţia copiilor, îndeosebi ale copiilor celor mai vulnerabili şi defavorizaţi.
2. Să facă în aşa fel încât, începând de acum până în 2015, toţi copiii, îndeosebi fetele, copiii cu probleme şi cei care aparţin unor minorităţi etnice, să aibă acces la un învăţământ primar obligatoriu şi gratuit de calitate şi să-l poată urma până la capăt.
3. Să răspundă nevoilor educative ale tuturor tinerilor, asigurând un acces echitabil la programe adecvate, având ca obiect dobândirea de cunoştinţe şi de competenţe necesare în viaţa de zi cu zi.
4. Să îmbunătăţească cu 50% nivelul de alfabetizare al adulţilor, îndeosebi al femeilor, de acum până în 2015, şi să asigure tuturor adulţilor un acces echitabil la programe de educaţie de bază şi de educaţie permanentă.
5. Să înlăture inegalităţile între sexe în învăţământul primar şi gimnazial, de acum până în 2015, şi să instaureze egalitatea în acest domeniu, în 2015, veghind îndeosebi să asigure fetelor un acces echitabil şi fără restricţii la o educaţie de bază de calitate, cu şanse egale de reuşită.
6. Să amelioreze toate aspectele calităţii educaţiei în scopul excelenţei, aşa încât să se obţină rezultate la învăţătură recunoscute şi măsurabile, îndeosebi în ceea ce priveşte cititul, scrisul, calculul matematic şi competenţele vieţii de zi cu zi.

PARTEA ÎNTÂI

CONCEPTUL DE CURRICULUM

1. Curriculum: o problematică
2. Curriculum: o clarificare conceptuală

Întrucât aurul este indestructibil şi poate doar să ardă, de ce nu am putea face din el un lichid care, răspândind lumină şi foc, nu s-ar consuma totuşi?

...acest „ulei de aur", pe care nu vom întârzia să-l extragem, va da lampa eternă.

Gosset (1735),
citat de Bachelard (1938: 144)

Această primă secţiune a lucrării plasează conceptul de curriculum într-o perspectivă care permite asigurarea coerenţei de ansamblu a unui sistem educaţional. Autorii delimitează acest concept de abordările care creează confuzii între *curriculum* şi *programele de studii* şi, prin aceasta, între *scopuri* şi *mijloace*. Într-adevăr, dacă curriculum-ul precizează orientările majore ale unui sistem educaţional, programele de studii nu sunt decât un mijloc între altele, pentru a asigura operaţionalizarea unui plan de acţiune pedagogică şi administrativ, vizând punerea în practică a acestor orientări şi a acestor finalităţi.

După ce abordează o serie de probleme ale şcolii, acest text evoluează între două abordări curriculare, una anglo-saxonă şi cealaltă franco-europeană. Autorii arată cum cele două curente dezvoltă abordări diferite; totuşi, ei nu ezită să sugereze o apropiere între ele. Problematica curriculară a programelor de studii este tratată în această secţiune în termenii unui *raport de incluziune ierarhică*: curriculum-ul include programele de studii. Acest raport, fiind unul ierarhic, nu poate fi inversat. Conceptul de curriculum este mai apoi fixat într-o definiţie. Sunt precizate elementele sale constitutive, cele cinci funcţii ale sale şi caracteristicile sale. În continuare, sunt descrise diferite curente curriculare. Această secţiune se încheie cu prezentarea unei reţele conceptuale a conceptului de curriculum.

CAPITOLUL 1

Curriculum: o problematică

În zilele noastre, este nevoie să plasăm din nou conceptul de curriculum în centrul dezbaterilor referitoare la reformele sistemelor educaţionale. Curente contradictorii vehiculează viziuni foarte diferite asupra acestui concept şi generează uneori incoerenţe. Prima parte a acestui text propune o clarificare a acestuia, desprinsă dintr-o analiză a literaturii contemporane (Golby, Greenwald şi West, 1975; D'Hainaut, 1988; Anderson, 1992; Shymansky şi Kyle, 1992; De Landsheere, 1992; Buchert, 1999; Gregorio şi Byron, 2001; Aglo, 2001; Tawil, 2002; Legendre, 2005 etc.). Mai degrabă decât să folosim acest concept la plural, el este lăsat la singular, pentru a-l deosebi mai bine de acela de programe de studii.

1. CURRICULUM FRAMEWORK: O PRIMĂ APROXIMARE

Tezaurul de termeni din domeniul educaţiei a *Biroului Internaţional al Educaţiei* (BIE/UNESCO) propune definiţia următoare pentru conceptul de *Curriculum Framework*: „Orientation given to the contents and methods of education as approved by the authorities at national or provincial level"[1] (BIE, 2002: 45) În această accepţiune, un curriculum ar fi compus cel puţin din „orientările" reţinute pentru conţinuturile şi metodele din educaţie. Un curriculum este desigur mai mult decât atât. Această definiţie a BIE nu reţine decât *structura*

[1] Cadru curricular: „Orientare imprimată conţinuturilor şi metodelor educaţionale, aprobată de autorităţi la nivel naţional sau regional."(n. trad.)

curriculum-ului. Totuşi, pentru a defini un curriculum, ea îndeamnă să căutăm orientările pe care decidenţii politici şi organizaţiile societăţii civile vor să le imprime sistemului educaţional. În acest sens, pentru Demeuse şi Strauven (2006: 11) „(...) un curriculum este un plan de acţiune. El se inspiră din valorile pe care o societate doreşte să le promoveze; aceste valori se exprimă în finalităţile atribuite ansamblului sistemului educaţional. Curriculum-ul oferă o viziune de ansamblu planificată, structurată şi coerentă asupra directivelor pedagogice, în raport cu care se doreşte organizarea şi dirijarea procesului de învăţare în funcţie de rezultatele aşteptate." Complexitatea unui curriculum transpare încă de la început; ea se reflectă prin ancorarea sa în politicile educaţionale şi prin contextualizarea sa în realităţi sociopolitice, culturale şi economice naţionale sau regionale. Din perspectiva lui Demeuse şi Strauven (2006), curriculum-ul articulează *finalităţi ale educaţiei* şi *programare pedagogică*.

CASETA 2

ORIGINILE CONCEPTULUI DE CURRICULUM

Din punct de vedere etimologic, termenul *curriculum* este de origine latină şi înseamnă „cursul unei vieţi". În mod tradiţional, în *sfera educaţiei*, originile conceptului de curriculum sunt asociate cu lucrările lui Bobbitt (1918 şi 1924). Totuşi, pentru De Landsheere (1992), prima formulare modernă a unei teorii a curriculum-ului se regăseşte în lucrările lui Tyler (1949). Acest autor formulează patru întrebări fundamentale pentru orice dezvoltare curriculară: (1) Care sunt finalităţile educative ale şcolii? (2) Prin ce experienţe educative se pot atinge aceste finalităţi? (3) Cum se pot dezvolta aceste experienţe educative? (4) Cum se poate verifica dacă rezultatele aşteptate sunt atinse?

Treptat, conceptul de curriculum se dezvoltă şi se îndepărtează de programele de studii tradiţionale, centrate aproape exclusiv pe predarea „materiilor şcolare".

„Într-un trecut recent, programele şcolare oficiale se reduceau la o listă de materii de predat la diverse niveluri de şcolaritate, fiecăreia fiindu-i consacrate un anumit număr de ore pe săptămână. Tocmai pentru a marca renunţarea la această preeminenţă a materiei în favoarea centrării pe dezvoltarea elevului, pionierii anglo-saxoni ai Educaţiei noi, începând cu Dewey, au adoptat termenul de curriculum. Ei îl definesc la modul general ca *ansamblul experienţelor de viaţă necesare dezvoltării elevului*[1], *dezvoltare care face necesară încă, desigur, însuşirea de cunoştinţe şi* de abilităţi, dar care, de această dată, se operează în funcţie de nevoile elevului şi de pregătirea sa pentru o participare responsabilă la viaţa în societate". De Landsheere (1991: 89)

[1] Sublinierea aparţine autorilor.

2. DOUĂ CARACTERISTICI: FLEXIBILITATE ŞI ADAPTARE

Dar această specificitate a structurii curriculum-ului exclude rigiditatea. Dimpotrivă, tendința mondială actuală constă în „introducerea în curriculum a unui grad mai mare de flexibilitate, pentru a se putea lua în considerare specificitățile locale" (Panchaud, 2005: 15). Într-adevăr, una dintre funcțiile curriculum-ului este aceea de a favoriza *adaptarea* unui sistem educațional la evoluția nevoilor în materie de educație a unei societăți date. El este deci *flexibil* şi orientează un sistem educațional spre răspunsuri adaptate la întrebările suscitate de nevoile actuale ale societății. Aceste nevoi solicită cel mai adesea răspunsuri educative novatoare. Un curriculum închis, pliat pe nevoi şi cunoştințe inadaptate, riscă să fie un factor de inadaptare a şcolii la evoluțiile actuale ale societății. Pentru a aduce răspunsuri la aceste întrebări, curriculum-ul trebuie să-şi acorde o anumită marjă de manevră.

Un curriculum nu este deci niciodată închis. El se deschide evoluțiilor perceptibile ale unei societăți. El are o funcție de proiecție a *finalităților* educației în viitor. Lumea se afla în mişcare. Sistemele educaționale pregătesc indivizii pentru *adaptarea lor la aceste mişcări*. În lipsa acestora, şcoala devine ea însăşi *factor de inadaptare*. Ea este în acest caz repusă în discuție de către actorii sociali, care o asimilează unui soi de *muzeu al valorilor pierdute* (Mollo, 1970). Proiectarea finalităților educației către viitor nu este totuşi în afara oricărei discuții: „fiecare cunoaşte nostalgia «şcolii din vremurile bune de altădată», pe care unii o resimt, întovărăşită sau nu de mitul nivelului «descrescător», afirmație niciodată dovedită de altfel; nimic nu ne permite să afirmăm că elevii noştri ştiu mai puțin sau mai mult decât cei de la începutul secolului, cel mult putem emite ipoteza că ştiu altceva" (Jonnaert, 1990: 56). Legrand (1986) demontează acest mit. Nu există o dovadă validă pentru această afirmație a scăderii nivelului de cunoştințe dobândite de elevi, la acest început de secol XXI, comparativ cu începutul secolului al XIX-lea. Niciun instrument nu ne permite să comparăm performanțele elevilor de-a lungul secolelor. Astăzi dispunem, desigur, de măsuri rezultate din anchete internaționale extinse, cum este PISA[2], dar asemenea anchete nu existau în urmă cu un secol. Este deci dificil să se găsească date comparabile. Dimpotrivă – şi acesta este fără îndoială un câştig major – rata de şcolarizare în societățile occidentale este astăzi în general aproape de 100%. Acest lucru înseamnă că, în perioada actuală, populația şcolarizată este net superioară celei de la începutul secolului

[2] **PISA**: **P**rogramme **I**nternational de **S**uivi des **A**quis des élèves - Program International de Urmărire a Cunoştințelor dobândite de elevi, anchetă internațională organizată de OCDE, la fiecare patru ani, pe un eşantion de elevi de 15 ani, în țările OCDE; http://www.oecd.org.

al XIX-lea, având drept corolar o altă distribuţie a populaţiei şcolare şi a rezultatelor procesului de învăţare. În termeni comparativi, eşantionările sunt diferite de-a lungul secolelor, cu populaţii şcolarizate egal diferite. Mitul nivelului mereu în scădere al elevilor rezistă cu tenacitate, dar nu e fondat decât pe intuiţii greu de verificat şi de validat.

Finalităţile unui sistem educaţional orientate spre viitor nu se potrivesc deci cu un conservatorism care priveşte cu nostalgie înspre valorile trecutului. Reintroducerea dictării zilnice sau recitarea din memorie a tablei înmulţirii în clasa a doua primară nu este decât o amăgire. Această reintroducere la clasă a dictării zilnice, sub pretextul ameliorării ortografiei elevilor, nu are decât rolul de a linişti un segment influent al populaţiei, care caută reproducerea modelului şcolar pe care l-a cunoscut în copilăria sa. Acest model este perimat, ca şi alte modele, care, cu siguranţă, au funcţionat bine în urmă cu un secol, dar care, astăzi, sunt desuete. Dictarea, totuşi, nu este un remediu la greşelile de ortografie; ea este doar instrumentul prin care acestea sunt diagnosticate şi măsurate. A confunda învăţarea şi/sau remedierea ortografiei cu un instrument care permite măsurarea rezultatelor acestei învăţări este o eroare. Nimeni nu ar lua în serios un medic care confundă termometrul ce îi serveşte la măsurarea temperaturii pacientului cu terapia pe care o pune în practică pentru a-l vindeca. Temperatura copilului bolnav nu este totuna cu tratamentul rujeolei şi, cu atât mai puţin, cu boala însăşi, temperatura nu este decât un simptom, iar termometrul e instrumentul care evidenţiază acest simptom. Acest exemplu este banal, nimeni nu contestă acest fapt. Exemplul referitor la dictare este la fel de banal. Dar acolo unde este reintrodusă, fără a fi susţinută de alt procedeu, această faimoasă dictare este cel mai adesea prezentată ca un remediu universal la slăbiciunile într-ale ortografiei ale tinerilor, în vreme ce ea nu furnizează, totuşi, decât o măsură foarte aleatorie a acestora: ce înseamnă să iei 12/20 de puncte la o dictare ? Este o iluzie să iei zilnic temperatura unui copil bolnav, afirmând că se va vindeca numai datorită termometrului şi măsurării repetate. A repeta *dictările zilnice*, afirmând că, graţie acestei măsurări repetate, elevul învaţă mai bine ortografia, este o acţiune la fel de iluzorie! În urmă cu patruzeci de ani, în programele de studii pentru şcoala primară, se predau cinci operaţii aritmetice: adunarea, scăderea, înmulţirea, împărţirea şi extragerea unei rădăcini pătrate. Extragerea rădăcinii pătrate nu mai este predată astăzi; dimpotrivă, fiecare elev poate găsi cu uşurinţă această funcţie pe un calculator de buzunar. Fără îndoială că, în câţiva ani, dacă acest lucru nu se întâmplă deja, tehnicile celor patru operaţii aritmetice nu vor mai fi predate, ci proprietăţile lor vor face obiectul unei atenţii şi mai sporite, pentru a permite elevilor să utilizeze aceste operaţii cu bună-credinţă, cu instrumente tehnologice actualizate. Vom ajunge, totuşi, peste un deceniu, să regretăm şi

predarea tehnicii împărţirii sau a înmulţirii scrise, cu dispunerea lor complexă de cifre, de numere, cu operaţiile şi rezultatele lor parţiale şi intermediare şi cu... împrumuturile, resturile lor parţiale, cu reportările şi cu alte tehnici obscure? Predarea multor conţinuturi de învăţare nu are altă justificare decât inerţia. Desuete, ele nu sunt decât nişte *obiecte predate*. În afara şcolii, ele nu au, cel mai adesea, nicio pertinenţă şi nicio existenţă reală. Dimpotrivă, unele dintre noile conţinuturi actuale, pertinente şi utile, forţează cu mare întârziere porţile şcolii.

Aceste exemple ilustrează dificultatea şcolii de a se proiecta în viitor, de a-şi face să evolueze practicile, conţinuturile şi metodele, de a le da ca punct de plecare finalităţi cel puţin parţial îndreptate spre viitor. Dezbaterea asupra finalităţilor educaţiei este rezumată de Gohier (2002) în jurul a trei întrebări: Pe cine vrem să formăm ? De ce ? Pentru ce ? Dar unde să căutăm răspunsurile la aceste întrebări care sunt atât de vaste? Şi de ce nu ar fi legitimă înscrierea şcolii într-un model imuabil al trecutului?

Două realizări sunt prezentate cu titlu de exemplu.

În procesul de refundamentare a curriculum-ului, *Ministerul Educaţiei de bază şi al Alfabetizării* (MEBA) din Niger a organizat, din septembrie până în noiembrie 2005, 43 de forumuri subregionale şi un forum naţional (Ettayebi, Tahirou, Goza şi Masciotra, 2008; Ettayebi, 2007), înainte de a-şi reformula curriculum-ul. Aceste forumuri vizau identificarea aşteptărilor şi a nevoilor în materie de educaţie, pe ansamblul societăţii nigeriene, înainte de a trece la refundamentarea curriculum-ului său. Din rezultatele acestei vaste anchete, se degajă o percepţie puţin pozitivă asupra şcolii nigeriene, considerată inadaptată la nevoile populaţiei[3]. Dar rezultatele acestor forumuri au permis, în acelaşi timp, să se strângă un număr impresionant de situaţii pe care nigerienii doreau să le poată trata copiii lor cu competenţă, la finele perioadei lor de şcolarizare elementară. Gândirea curriculară se sprijină în Niger pe aceste rezultate pentru a-şi actualiza *curriculum-ul* şi pentru a integra în noile sale programe de studii un ansamblu de situaţii pertinente pentru societatea nigeriană[4]. Forţa gândirii curriculare contemporane în Niger este dată de

[3] Ansamblul elementelor culese în cursul acestei anchete au fost analizate de o echipă a Direcţiei curriculare din Niger, condusă de K. Tahirou, cu sprijinul a doi cercetători de la ORE: M. Ettayebi şi Ph. Jonnaert. Munca lor a facilitat crearea unei Bănci de situaţii, pe baza căreia redactorii elaborează programe analitice. O anchetă similară a fost realizată în Madagascar. Aceste Bănci de situaţii pot fi consultate în secţiunile referitoare la proiectul MENRS - Madagascar pe site-ul ORE: http://www.ore.uqam.ca.

[4] În momentul realizării acestei anchete (septembrie, octombrie şi noiembrie 2005), populaţia nigeriană ieşea progresiv dintr-o gravă criză alimentară. În timpul forumurilor subregionale, familiile au scos în evidenţă un ansamblu de situaţii cărora copiii lor ar trebui să le facă faţă cu competenţă, pentru ca o criză de acest gen să nu se producă din nou. Asemenea situaţii sunt adunate în băncile de situaţii şi vor putea fi integrate în programele de studii.

faptul că prezintă suficient de multă flexibilitate pentru a repune în discuție până și fundamentele școlii sale (MEBA, 2006, 2003), asigurând integrarea unui ansamblu de nevoi exprimate de către societate în ansamblul ei. Este vorba de un model de dispozitiv care permite adaptarea unui curriculum la nevoile endogene ale unei societăți în materie de formare și de educație, fără a respinge totuși standardele internaționale. Flexibilitatea și adaptarea caracterizează efectiv dezvoltarea actuală a curriculum-ului nigerian.

Al doilea exemplu vine din Quebec. Reforma curriculară din Quebec se sprijină pe rezultatele *Stărilor generale privind educația* (MEQ, 1996), care au permis o *abordare participativă* atât din partea societății civile, cât și a personalului școlar (Bisaillon, 2007). O serie de orientări apărute ca urmare a acestei abordări în ceea ce privește elaborarea programelor de studii din Quebec emană din raportul[5] acestor stări generale (MEQ, 1996). Este cazul deciziei de a adopta o logică a competențelor: „Prima exigență era aceea a integrării cunoștințelor și a serviciilor pentru a răspunde mai bine nevoilor celor care învață. Din punctul de vedere al circa 2500 de tineri întâlniți de comisari, prioritatea era să se dea sens școlii. În această privință, trebuiau stabilite legături cu alegerea abordării centrate pe competențe, ca o componentă a organizării instruirii" (Bisaillon, 2007: XII).

Aceste două exemple scot în evidență mai multe elemente.

Societățile sunt fondate pe ansambluri de alegeri care țin atât de practici, de credințe și de valori, cât și de concepții teoretice și empirice: „aceste alegeri circumscriu o viziune asupra a ceea ce reprezintă societatea, instituția școlară, finalitățile educaționale (...) și asupra modalităților lor de operaționalizare" (Lenoir, 2008: 45). Finalitățile ar fi deci această afirmație de principiu „prin intermediul căreia o societate (sau un grup social) își identifică și își vehiculează valorile. Ea furnizează linii directoare unui sistem educațional și maniere de a formula discursul asupra educației" (Hameline, 1979: 97).

Întrebările privitoare la finalități sunt esențiale și se dezbat *în amontele* reformelor curriculare. Ele permit clarificarea unui ansamblu de orientări spre care o reformă poate face să gliseze un sistem educațional. „Într-un context de reforme educaționale, determinarea finalităților educației apare ca o etapă nu numai necesară, ci chiar prioritară, deoarece este vorba de stabilirea fundamentelor pe care vor fi construite curriculum-urile. Or, aceste fundamente, care ar trebui să apară *în amontele* oricărei schimbări importante, intervenite în orientările unui sistem educațional, sunt prea adesea formulate *în aval*, servind, dimpotrivă, scopurile unor schimbări curriculare supuse

[5] Precizări suplimentare despre aceste stări generale pot fi găsite accesând site-ul: http://www.mels.gouv.qc.ca/etatgen/rapfinal/fin.htm.

unor imperative economice, politice, birocratice sau chiar imperativelor unor mode, care sunt teoretice numai cu numele" (Gohier, 2002: 1).

Există dispozitive care permit responsabililor cu educaţia să conştientizeze nevoile reale în acest domeniu. Plecând de la aceste nevoi, o parte din finalităţi pot fi definite şi pot fi imprimate anumite orientări pentru diferitele componente ale curriculum-ului, dintre care programele de studii. Asemenea dispozitive sunt acelea care permit unui curriculum să fie flexibil şi să se adapteze la nevoile societăţii în materie de educaţie.

Dar care este raţiunea de a fi a acestor schimbări, a acestor reforme şi a acestor mutaţii, pe care le suportă sistemele educaţionale: „să transformăm, da, dar pentru care motiv anume şi în ce condiţii ? Pe motivul constanţei. Nu schimbăm lucrurile ca să se mişte, ci doar ca „să se continue". Şi condiţia ca „lucrurile să continue" este „să se mişte" (Hameline, 2004: 233). Flexibilitatea unui curriculum este unul dintre elementele importante ale unui sistem educaţional, dacă se doreşte ca el să se poată adapta la nevoile societăţii în materie de educaţie. Iată de ce este necesar să se pună la punct dispozitive care să permită luarea regulată a pulsului acestor nevoi, pentru a ajusta un sistem educaţional prin prisma finalităţilor sale.

De ce sistemele educaţionale resimt, de aproape două decenii, necesitatea de a-şi reînnoi, adesea în profunzime, curriculum-ul?

3. SOCIETĂŢI ÎN SCHIMBARE: ÎNTREBĂRI ADRESATE SISTEMULUI ŞCOLAR

Capacitatea de adaptare a unui curriculum, ce constituie un corolar al flexibilităţii sale, este fundamentală. Ea se justifică prin ansamblul de mutaţii pe care societăţile le experimentează în decursul evoluţiei lor. Fără a face un portret exhaustiv (ceea ce, de altfel, nici nu constituie miza acestei lucrări), consideraţiile de mai jos descriu câteva schimbări ce conduc la provocările cu care sistemele educaţionale se confruntă în zilele noastre.

Şcoala de azi, prinsă în vârtejul erei digitale, nu mai este aceeaşi cu cea de la revoluţia industrială din secolul al XIX-lea. De la bun început, o nouă *fractură* se instituie între beneficiarii multiplelor posibilităţi pe care le deschid reţelele numerice şi cei care nu pot avea acces la acestea. Specialiştii în domeniu vorbesc de o *fractură digitală*. Ea se referă la decalajul din ce în ce mai substanţial între cei ce profită de pe urma tehnologiilor informaţionale şi mediatice, având şi competenţe în a le utiliza, şi cei care fie nu au acces, fie că sunt incapabili să le utilizeze în mod eficient (Bindé, 2005). În societăţile noastre contemporane, prinse în vârtejul revoluţiei digitale, o cantitate considerabilă de informaţii şi cunoştinţe este accesibilă, mai nou,

prin intermediul principalelor canale mediatice. Cu toate acestea, capacităţile de acces, tratare şi asimilare a acestui flux de informaţii şi cunoştinţe rămân inegale, în funcţie de grupurile sociale şi de ţări. Această *fractură digitală* este cauza unei a doua fracturi: *fractura cognitivă*, întrucât o parte importantă de cunoaştere, vehiculată prin TIC, nu este accesibilă tuturor. Această dublă fractură, *digitală şi cognitivă*, reprezintă o constatare alarmantă. În loc să reducă decalajul dintre cei defavorizaţi şi cei mai favorizaţi, TIC riscă, dimpotrivă, să accentueze şi mai mult nişte diferenţe deja considerabile.

CASETA 3

FRACTURILE DIGITALE ŞI COROLARUL LOR, FRACTURILE COGNITIVE (BINDÉ, 2005: 167-168)

„Nu numai că cele mai defavorizate categorii socioeconomice au adesea un acces redus la informaţie şi la cunoaştere (fractură digitală), dar ele asimilează informaţia şi cunoaşterea mai puţin bine decât categoriile care se găsesc pe treptele superioare ale scării sociale. Tot o astfel de fractură poate fi observată şi la nivel de naţiuni. Se creează, astfel, un dezechilibru în relaţia cu cunoaşterea (fractură cognitivă). Chiar cu un acces egal la cunoaştere, dobândirea cunoştiinţelor de către persoanele cu un nivel ridicat de formare este mult superioară faţă de cazul persoanelor care nu au avut acces la educaţie sau care nu au avut decât un acces limitat. Astfel, difuzarea generalizată a cunoaşterii, departe de a reduce diferenţa dintre cei mai avansaţi şi cei mai puţin avansaţi, poate contribui la adâncirea acesteia."

Ce poate propune un sistem educaţional în scopul reducerii acestor diverse *fracturi*? Mai multe întrebări pot fi adresate sistemului şcolar.

1. *Şcoala este pregătită oare să-şi revizuiască concepţia carteziană asupra separaţiei dintre corp şi spirit, asupra dualismului substanţelor, după Descartes*[6]*, pentru a încerca un mod nou de abordare a inteligenţei şi a procesului învăţării?*

   Concepţia despre inteligenţă este, ea însăşi, răsturnată, trecând de la o *entitate cognitivă* la o *inteligenţă distribuită* pe o diversitate de resurse, cognitive sau nu, individuale sau

[6] *Dualismul substanţelor* opune spiritul trupului şi creierului. Această concepţie a lui Descartes nu mai este dominantă în ştiinţa şi filosofia zilelor noastre. Damascio (2003) arată limpede, prin lucrările sale din domeniul neuroştiinţei, că spiritul depinde în mod intrinsec de buna sau de proasta funcţionare a trupului, adică a creierului.

împărtășite la nivel social. Actualele concepții asupra inteligenței nu mai separă corpul de spirit. Cogniția întrupată face mai nou parte din reflecțiile asupra învățării în context școlar (Masciotra, Roth și Morel, 2007). Complementaritatea abordărilor a înlocuit competiția dintre școli diferite și dintre modelele lor generale de predare. S-au dezvoltat noi teorii ce contribuie la consensul legat de necesitatea de a lua în considerare mai multe dimensiuni ale procesului predării. Între acestea, se pun în discuție, în mod constant, *activitatea subiectului și construcțiile sale personale, dimensiunile sociale și culturale*, precum și *caracterul situat și contextualizat* al predării. Marile modele generale și unificatoare legate de procesul predării suscită azi din ce în ce mai puțin interes: „Tot mai rari sunt cercetătorii în psihologia educațională care să se identifice și să se opună unii altora în calitate de «behavioriști», «constructiviști», «cognitiviști», «funcționaliști» și așa mai departe. Ceea ce îi interesează pe psihologii educaționali de azi, (...) nu mai este «Învățarea» cu Î mare, ci aspectele specifice legate de această problemă, ce se prezintă într-un anumit context." (Bourgeois, 2006: 35).

2. *Școala este pregătită oare pentru o schimbare la nivel de concepție legată de disciplinele școlare?*

Organizarea cunoștințelor în clasificarea rigidă[7] a disciplinelor științifice, așa cum o prevăzuse Auguste Comte în 1828, a devenit caducă: „Clasificarea științelor este, de la Auguste Comte încoace, o problemă generală, complexă și fluctuantă: o vedem prea bine în zilele noastre, la nivel pragmatic, atunci când suntem nevoiți să determinăm sau să revedem organizarea științifică a CNRS-ului (...), să fixăm natura catedrelor universitare sau a oricăror alte subdiviziuni" (Le Ny, 2005: 39). În mod regulat, iau naștere noi discipline care revoluționează paradigmele științifice aparent fixe. De exemplu, *configurațiile fractale* ale lui Mandelbrot (1975) reconsideră geometria bucăților de hârtie pliată și decupată, așa cum era ea predată în școala primară. Cu toate acestea, școala are nevoie de timp ca să integreze noile cunoștințe. Biezunski (1981) arată obstacolele de care s-a lovit teoria relativității a lui Einstein (1906), înainte ca ea

[7] Este vorba de *Tabloul sinoptic al disciplinelor științifice*, în care disciplinele științifice sunt organizate în funcție de un grad descrescător de „științificitate", de la matematică până la fizica socială (sau sociologie).

să fie introdusă în programele Şcolii politehnice din Franţa, cu o întârziere de 31 ani de la data descoperirilor făcute de Einstein. Chevallard şi Johsua (1982) arată, de asemenea, că noţiunii matematice de distanţă i-au trebuit 65 ani pentru a ajunge să fie predată. Mutaţiile majore ale societăţilor contemporane, precum şi evoluţia cunoştinţelor, modifică în mod fundamental şi recurent conţinuturile activităţilor de predare şi de învăţare ale unei şcoli care se bazează, în mod tradiţional, pe un principiu de transmitere a unor cunoştinţe fixe şi mereu aceleaşi de-a lungul timpului. În acelaşi timp, însă, disciplinele şcolare nu se separă în tot atâtea insuliţe câte programe şi ani de studiu există. Dialogul interdisciplinar a devenit de neocolit. Regrupările în domenii de învăţare necesită abordări interdisciplinare. Introducerea unor situaţii obligă, în prelucrarea lor, la utilizarea resurselor care mobilizează cunoştinţe din diverse discipline, precum şi alte resurse de naturi foarte variate, materiale, umane, corporale, conative etc. Statutul cunoştinţelor şcolare se schimbă, ele nu mai au un caracter absolut, nu mai constituie singurul element al programelor de studii şi nici unicul obiect al procesului de învăţare şcolară.

3. *Şcoala este, oare, pregătită pentru a se distanţa de concepţia potrivit căreia conţinuturile de învăţare sunt divizate şi izolate?*

De mai bine de un deceniu, angajatorii introduc o organizare a muncii la care şcoala nu pare a fi încă pregătită să răspundă. Un curriculum care îşi propune organizarea, în programele de studii, a conţinuturilor şcolare prin respectarea unei logici a unor obiective organizate ierarhic în micro-unităţi care, la rândul lor, se divid în alte micro-unităţi, este foarte aproape de o *organizare tayloriană* a muncii. Potrivit acesteia din urmă, munca este divizată, fragmentată şi ierarhizată. Se poate stabili cu uşurinţă o paralelă între *secvenţializarea conţinuturilor de învăţare* din pedagogia centrată pe obiective şi *diviziunea muncii în micro-unităţi* după modelul lui Taylor, a cărui aplicaţie strictă se referă la munca pe bandă din uzine[8]. În zilele noastre, însă, mediul muncii propune alte modalităţi de abordare. Spre exemplu, în foarte noua uzină de asamblări de vehicule SMART, munca este organizată în echipe interdisciplinare, ce aduc laolaltă specialişti din diferite domenii

[8] Filmul *Modern Times*, în care joacă Charlie Chaplin, caricaturizează acest mod de organizare a muncii în uzinele nord-americane, din perioada dinaintea celui de-al Doilea Război Mondial.

din industria construcției de automobile. Fiecare dintre aceste echipe este responsabilă de întregul montaj al vehiculului. Montajul unui vehicul devine, astfel, un singur proiect, desfăşurat într-un timp determinat, al unei singure echipe responsabilizate. Fiecare echipă asigură, în întregime, asamblarea aceluiaşi vehicul, rezolvă împreună problemele, gestionează proiectul ca un tot până la controalele de calitate ale vehiculului din stadiul final. Această abordare globală, interdisciplinară, prin proiect şi prin responsabilizarea echipelor, se distanţează în mod radical de diviziunea muncii propusă de Taylor. Dacă abordarea centrată pe obiective răspunde acestei diviziuni tayloriene a muncii, ea nu mai este, însă, adaptată organizării actuale a muncii din întreprinderi, din ce în ce mai generalizată. Lumea muncii de astăzi solicită şcoala şi îi pretinde să formeze altfel persoanele.

4. *Dispune şcoala de instrumente capabile să îi apere pe elevi de atâtea sute şi mii de pericole pe care le presupune o evoluţie tehnologică în continuă creştere?*

„Oare ce reformă curriculară am fi întreprins la începutul secolului trecut, dacă am fi putut prevedea venirea lui Einstein sau a oiţei Dolly, descoperirea bombei atomice, a teoriei particulelor, manipularea genetică, armele chimice, radioul, telefonul, Internetul, televiziunea, aselenizarea, mişcarea feministă, transplantul de organe, descoperirea genomului uman, robotica, fertilizarea *in vitro* (...), plasticul, avioanele, războaiele mondiale, terorismul internaţional, pilula contraceptivă, razele X, ciclotronul, sida şi aşa mai departe?" (Fountain, 2001: 266). Provocările inovaţiilor technologice, duse până la extrem, pun astăzi probleme etice pe care, până nu demult, valorile tradiţionale vehiculate prin şcoală nu puteau nici măcar să le bănuiască. Accesul, practic fără limite, al elevilor la reţelele digitale şi mediatice tot mai răspândite îi lasă pe profesori fără apărare.

Prin orientările definite în curriculum, pot fi găsite răspunsuri la toate aceste problematici, precum şi la altele care nu au fost amintite (precum cele legate de egalitatea şanselor, la regimurile lingvistice, la debuşeele şcolare, la analfabetismul funcţional, la violenţele din anumite şcoli, la endemii, războaie şi genociduri, la terorism, la şcolarizarea fetelor, la carta şcolii, la formarea profesională a profesorilor etc.).

Punând sub semnul întrebării până şi fundamentele sale, redefinindu-şi perspectivele şi finalităţile, o societate evoluează şi îşi pregăteşte adaptarea la

mutaţiile care o perturbă. Curriculum-ul se găseşte într-o permanentă căutare de mijloace pentru a permite adaptarea sistemului educaţional la mişcările şi mutaţiile societăţii în care se înscrie. Despre ce curriculum este, însă, vorba?

CASETA 4

PENTRU CE ANUME FORMAREA DE BAZĂ ESTE EA UN FUNDAMENT? (PERRENOUD, 2001: 55)

„Pentru ce anume formarea de bază este ea un fundament? Pentru studiile de lungă durată sau pentru viaţă? Cine nu ar dori să răspundă: «Pentru amândouă!». Trebuie însă să continuăm să ne prefacem că, între cele două, nu există nicio contradicţie? Dacă şcolarizarea de bază continuă să pregătească elevii în mod prioritar în vederea studiilor de durată, ea nu va putea pretinde să pună la dispoziţia fiecăruia competenţele, la care are dreptul, chiar în cazul în care elevul ar părăsi şcoala la 15 ani.

A pune în discuţie formarea fundamentală nu înseamnă doar a discuta modernizarea disciplinelor sau locul care ar trebui acordat competenţelor transversale. Înseamnă a face o alegere de societate. Înseamnă a înceta să te mai tot lamentezi în legătură cu violenţa care nu încetează să crească, fără să sacrifici nici măcar un minut pentru socializare. Înseamnă să încetezi să mai regreţi lipsa transferului de cunoştinţe. Societăţile noastre aşteaptă de la şcoală cetăţeni capabili să trăiască în pace, în ciuda diferenţelor lor, să construiască ordini negociate, să se descurce individual şi colectiv în faţa complexităţii lumii, dar, de asemenea, zi de zi, ea fabrică elevi capabili să reuşească la examenele de cunoştinţe de care depinde progresul şi formarea lor ulterioară."

4. DOUĂ CURENTE: OPOZIŢII ŞI COMPLEMENTARITĂŢI

Două curente par să se opună unul altuia în literatura actuală în ceea ce priveşte conceptul de curriculum. După Lenoir (2006), cuvântul „curriculum" a beneficiat în ţările europene francofone, până nu demult, de o utilizare restrânsă, în timp ce în zonele anglofone el constituie, de mai bine de un secol, un element central în educaţie. În timp ce cercetarea asupra curriculum-ului este fecundă în ţările anglofone, curriculum-ul face mai puţin obiectul cercetărilor în ţările europene, în care se vorbeşte limba franceză. Aceasta face ca abordările europene francofone şi anglofone

în privința curriculum-ului să apară ca două curente prezentând concepții diferite. Nu există un consens adevărat în privința acestui concept: „Există numeroase definiții ale curriculum-ului. Exhaustivitatea este, în consecință, imposibilă. Cu toate acestea, examinarea unora dintre ele poate să conducă la circumscrierea unui nucleu, precum și a unor volute conceptuale de-a lungul cărora se conturează divergențe mai mult sau mai puțin profunde" (Crahay, Audigier și Dolz, 2006: 8).

În rândurile de mai jos, vom încerca să schițăm rapid câteva trăsături ale abordărilor europene anglofone și francofone ale conceptului de curriculum.

Curentul anglofon proiectează curriculum-ul unui sistem educațional într-o viziune care o depășește cu mult pe aceea a programei de studii. D'Hainaut (1988) se înscrie în acest curent anglofon, pe care îl introduce în Europa francofonă. Urmând filiera perspectivelor deschise de Tyler (1950) și Bobbit (1918, 1924), D'Hainaut (1988) sugerează că un curriculum ar fi un plan de acțiune pedagogică mult mai larg decât o programă de studii. Dacă curriculum-ul presupune programele din diverse domenii ale învățării, el precizează finalitățile, specifică activitățile de predare – învățare și furnizează indicații cu privire la evaluare. După Lenoir (2006), curentul curricular anglofon are în vedere funcționalitatea conținuturilor învățării și îi introduce pe elevi în centrul acestora. Relaționarea cu experiențele de viață ale elevilor este foarte vie în această orientare influențată de curentul *Noii Școli* și de pragmatismul lui Dewey (Dewey, 1958; Dewey și Bentley, 1949; Fabre, 1999, 2000). Referirea la experiențele de viață ale elevilor plasează conținuturile tradiționale ale disciplinelor școlare în *situații care au un anumit sens* pentru aceștia. Începând cu mijlocul secolului al XX-lea, noțiunea de *situație* devine un element central în reflecția curriculară contemporană promovată de curentul anglo-saxon. O altă *finalitate* a acestui curent este integrarea socială a subiectului. Ea se concretizează, pe plan curricular, în încercarea de a articula conținuturile învățării cu situații ce trimit, de asemenea, la mediul social al elevului: „Se țese, astfel, o strânsă legătură, în planul finalităților sistemului școlar, între o viziune pragmatică, instrumentală (competența) și o preocupare pentru inserția socială, pentru adeziunea la norme și valori care caracterizează poporul american (existența)" (Lenoir, 2002: 103). Privit din această perspectivă, curriculum-ul depășește cu mult chestiunea codificării cunoștințelor, înscrierea obiectivelor operaționale sau definirea competențelor din programele de studii. Putem preciza, astfel, mai multe caracteristici ale curriculum-ului anglo-saxon:

1. este *general* și depășește programele de studii pe care le include;
2. este *pragmatic* și propune situații care fac trimitere la experiențele de viață ale elevilor, situații care au, astfel, un sens pentru ei: noțiunea de *sens* devine importantă în acest tip de abordare;

3. are drept finalitate *dezvoltarea* individuală şi *insertia socială* a elevilor, precum şi *adeziunea* lor la norme şi valori.

În perspectiva *anglo-saxonă*, curriculum-ul devine, aşadar, unul dintre *mijloacele* majore ce permit unui sistem educaţional să se adapteze la nevoile în materie de educaţie şi de formare ale unei societăţi, într-un anumit moment al evoluţiei sale. Acest tip de curriculum este centrat pe *dezvoltarea* personală şi socială a persoanelor.

Literatura *franco-europeană* contemporană are o viziune diferită asupra conceptului de curriculum. „Prin programare didactică înţelegem procesul de planificare temporală a conţinuturilor predării unei anumite discipline. În înţelesul larg al cuvântului, programarea didactică este consubstanţială sistemului de predare-învăţare şi constituie una dintre trăsăturile importante ale formei şcolare, care are în vedere descoperirea progresivă a conţinuturilor predării pe durata parcursului şcolar: putem defini curriculum-ul drept un ansamblu de programe disciplinare; (...) el trimite la programarea conţinuturilor predării de-a lungul întregului parcurs şcolar" (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2007: 185). Fragmentul citat reflectă perfect logica franco-europeană care consideră, până şi în zilele noastre, un curriculum drept un ansamblu de programe de studii construit pe baze disciplinare. Curriculum-ul se referă, astfel, la „conţinuturi ale predării finalizate, subordonate obiectivelor transmise în mod metodic" (Danvers, 1992: 68). Dacă, în cazul anumitor discipline, ar putea părea util să ne referim la o cunoaştere savantă, alte discipline trimit la o multiplicitate de resurse, printre care practicile sociale de referinţă (Crahy, Audigier şi Dolz, 2006).

În literatura *franco-europeană* actuală, curriculum-ul şi programele de studii se suprapun şi trimit în mod prioritar la cunoştinţe, materii şi discipline şcolare, la conţinuturi ale învăţării, la programarea, structurarea şi organizarea acestora. Chiar şi atunci când unii autori au grijă să le ocolească, cunoştinţele şcolare rămân centrale în reflecţia lor curriculară: „A fost preferat termenul de curriculum celui de programă sau de plan de studii, astfel încât abordarea noastră să ofere o perspectivă mai largă *asupra cunoştinţelor şcolare*[9], începând cu definiţia lor şi ajungând la punerea lor în practică şi la evaluarea lor. Am încercat să nu reducem interogaţiile noastre doar la textele oficiale strict legate de cutare sau cutare disciplină sau materie şcolară" (Audigier, Tutiaux-Guillon şi Haeberli, 2008: 17). În acest sens, chestiunile curriculare au în centru acelaşi obiect: *conţinutul învăţării şcolare*. Avem, aşadar, mai multe caracteristici ale curriculum-ului franco-european:

[9] Fără italice în original.

1. este centrat
2. vizează *prog*
3. *se suprapune*
sistem de re

În această persp
celui de programă de
conţinuturilor învăţăr
cunoştinţe, fie că ele sur
în termeni de compete

Cu toate acestea
două perspective şi să
perspectivă nu o exclu
programatică a conţinutur
completează *viziunea*
Trebuie, însă, precizat r
didactice poate fi aplicat
un *raport de incluziune i*
în raport cu acela de p
orientează acţiunea edu
definesc conţinuturile î
cel care include prograr
este, aşadar, unul ierarh
o punte de legătură între

1. este centrat pe *cunoștințele școlare*;
2. vizează *programarea* conținuturilor predării;
3. *se suprapune cu alte noțiuni*: programă de studii, programă de formare, sistem de referință sau grupări de competențe etc.

În această perspectivă, conceptul de curriculum este, practic, suprapus celui de programă de studii. El propune o organizare şi o programare a conţinuturilor învăţării. Acest tip de curriculum este axat pe *transmiterea de cunoştinţe*, fie că ele sunt definite în termeni de cunoştinţe, fie că sunt definite în termeni de competenţe sau de obiective ale programelor de studii.

Cu toate acestea, în loc să le opunem, pare mult mai util să corelăm cele două perspective şi să căutăm să vedem în ce fel sunt ele complementare. O perspectivă nu o exclude în mod necesar pe cealaltă. În mod cert, *dimensiunea programatică a conţinuturilor* învăţării ale curriculum-urilor europene francofone completează *viziunea umanistă* şi *pragmatică* a curriculum-ului anglo-saxon. Trebuie, însă, precizat nivelul la care acest aspect programatic al conţinuturilor didactice poate fi aplicat în cazul unui curriculum. După câte se pare, este necesar un *raport de incluziune ierarhică* pentru a putea situa conceptul de curriculum în raport cu acela de programă de studii. Dacă curriculum-ul este cel care orientează acţiunea educativă într-un sistem educaţional, programele de studii definesc conţinuturile învăţării şi programele de formare. Curriculum-ul este cel care include programele de studii, şi nu invers. Acest raport de incluziune este, aşadar, unul ierarhic. Prin acest *raport de incluziune ierarhică* se poate stabili o punte de legătură între cele două curente prezentate mai sus.

CASETA 5

PATRU IDEOLOGII CURRICULARE (SCHIRO, 2008)

Schiro (2008) examinează patru curente pe care le numeşte „The Curriculum Ideologies".

1. The Scholar Academic Ideology

Această ideologie se bazează pe nevoia tinerilor de a avea acces la cunoştinţe acumulate de-a lungul secolelor, organizate în discipline academice.

Acest curent este focalizat pe disciplinele şcolare şi pe transmiterea lor.

2. The Social Efficiency Ideology

În această ideologie, finalitatea şcolii este de a răspunde nevoilor societăţii, pregătind tinerii cu scopul de a deveni membri ai ei cu drepturi depline, capabili să-i asigure perpetuarea.

Acest curent este focalizat pe perpetuarea societăţii.

3. The Lerner Centered Ideology

Acest curent vizează dezvoltarea personală în toate domeniile: social, intelectual, emoţional şi fizic.

Acest curent este focalizat pe persoană.

4. The Social Reconstruction Ideology

Potrivit acestui curent, educaţia contituie un mijoc de a facilita construirea unei societăţi mai echitabile faţă de toţi membrii ei.

Acest curent este focalizat pe o viziune asupra societăţii.

5. CURRICULUM ŞI PROGRAMA DE STUDII: UN INDISPENSABIL RAPORT DE INCLUZIUNE IERARHICĂ

În cadrul aceleiaşi organizări a formării în sistemele educaţionale francofone europene, putem găsi expresii care sunt înlocuite una cu alta: *programe de matematică* şi *curricule de franceză*, *sisteme de referinţă* şi *grupări de competenţe*, *profiluri de absolvire* a programelor de formare etc. Aceste concepte oferă astfel iluzia că se pot înlocui unul cu altul: *programe de studii* şi *curricule* se confundă, *grupare* şi *referential de competenţe* sunt asimilate *profilurilor de absolvire* etc. Termeni precum *competenţă*, *competenţă de bază*, *obiectiv*, *competenţă transversală* etc. sunt în aceeaşi măsură introduşi în programele de studii ca nişte concepte vagi, cu variaţii importante în ceea ce priveşte utilizarea lor de un domeniu disciplinar la altul. De exemplu, Lempereur, Demeuse şi Straeten (2000) descoperă o

serie de incoerențe în cadrul *grupărilor de competențe* care definesc programele de studii din Comunitatea franceză din Belgia. Aceşti cercetători arată, cu ocazia analizei aceluiaşi document, un ansamblu de variaţii în utilizarea aceloraşi concepte, în funcţie de disciplinele şi nivelurile şcolare.

Conceptul de curriculum şi acela de programe de studiu/i sunt adesea confundate în această perspectivă. Funcţiile unuia revenind în aceste condiţii celuilalt şi invers, uneori conceptul de programă de studii dispare, pentru a ceda locul celui de curriculum care, în acest caz, se reduce rapid la ...o programă de studii. Această suprapunere a celor două concepte creează rapid dificultăţi, precum acelea demonstrate de Lempereur şi colab. (2000).

Din punctul de vedere susţinut de această lucrare, între curriculum şi programele de studii există obligatoriu *un raport de incluziune ierarhică.* Aceasta înseamnă că toate programele de studii incluse în acelaşi curriculum au aceleaşi caracteristici şi aceleaşi orientări, pe care li le impune curriculum-ul: *curriculum-ul orientează programele de studii pe care le include.*

Curriculum-ul îndeplineşte, între altele, o *funcţie de orientare a programelor sale de studii, cele care fac parte din ansamblul elementelor curriculum-ului.* O astfel de logică curriculară permite evitarea incoerenţelor. Tot din această perspectivă, cele două concepte sunt indispensabile: *curriculum-ul* şi *programele de studii* se completează şi se deosebesc în mod clar. Este inutil să-l suprimăm pe unul dintre ele pentru a-l înlocui cu celălalt. Absenţa unuia sau a celuilalt lasă un gol care riscă să provoace incoerenţă. Între cele două concepte, există un raport de incluziune ierarhică şi acest raport, din moment ce este unul ierarhic, nu poate fi inversat: *curriculum-ul este cel care include şi orientează programele de studii şi nu invers.* În acest caz, toate programele de studii din cadrul aceluiaşi curriculum prezintă aceleaşi caracteristici conjugate cu acelea ale propriilor lor domenii de învăţare. Curriculum-ul asigură o *coerenţă inter-programe* de studii şi evită ca acestea din urmă să se izoleze în tot atâtea silozuri cu o logică şi o terminologie specifică în fiecare caz.

Toată *problematica curriculară*, în raport cu programele de studii, se situează în această incluziune ierarhică. Greutăţi apar când acest raport de incluziune este fie *inversat*, fie *anulat.*

Când raportul de incluziune între curriculum şi programele de studii este *inversat*, programele de studii sunt cele care orientează formarea şi nu curriculum-ul. În acest caz, este mare riscul de a vedea unul sau două domenii de învăţare impunându-se în faţa celorlalte şi orientând ansamblul formării, marginalizând din oficiu anumite domenii de învăţare. De exemplu, în anumite activităţi de formare generală, definite exclusiv prin programe ale disciplinelor, domenii întregi de învăţare, precum cele care privesc artele, ştiinţele sociale sau educaţia fizică, sunt marginalizate, în timp ce domeniile

matematicii, ştiinţelor şi tehnologiilor, precum şi domeniile limbilor, se impun şi orientează ansamblul formării. Cercetători de la ORE observă că, în acest caz, curriculum-ul nu are, practic, altă funcţie decât pe aceea de a afirma câteva mari principii generale şi nimic mai mult. El are, practic, o funcţie de decor. Câteva programe de studii, percepute ca „majore", joacă în acest caz un rol de orientare a întregii formări, funcţie pe care, potrivit oricărei logici, ar fi trebuit s-o exercite curriculum-ul.

Când acest raport este *anulat*, programele de studii se substituie direct curriculum-ului şi propriu-zis nu există niciun curriculum. În acest caz, există atâtea curricule câte programe de studii. Cercetători de la ORE observă, în acest caz, practic acelaşi număr de orientări pedagogice şi didactice câte domenii de învăţare există. Adesea, logica disciplinei domină şi primează în faţa celorlalte aspecte ale predării şi ale învăţării. Foarte adesea, tot în acest tip de situaţie, aceşti cercetători nu observă decât puţină sau nicio punere de accord între domeniile de învăţare. Riscul de incoerenţă inter-programe de studii atinge atunci un prag foarte ridicat.

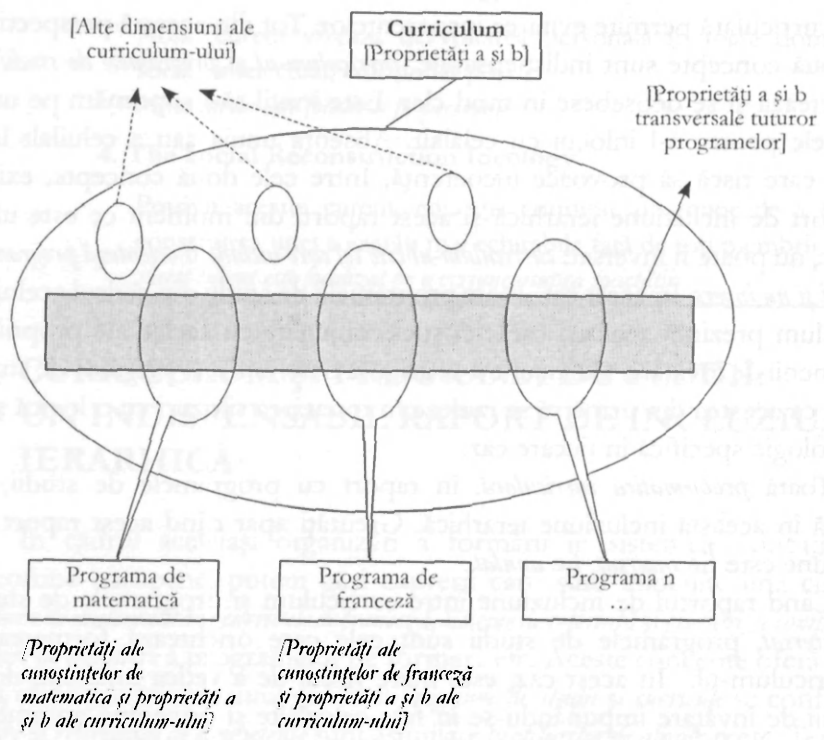


Figura 1. Curriculum-ul include programele de studii şi le orientează în funcţie de propriile sale proprietăţi

limbilor, se impun
bservă că, în acest
aceea de a afirma
ractic, o funcție de
, joacă în acest caz
rivit oricărei logici,

se substituie direct
În acest caz, există
la ORE observă,
ce și didactice câte
nină și primează în
adesea, tot în acest
au nicio punere de
inter-programe de

oprietăți a și b
sversale tuturor
rogramelor]

și le orientează

Prin *acest raport de incluziune ierarhică*, cele două concepte se pot deosebi unul de celălalt, dar se pot şi completa. Dacă cuvântul „curriculum" desemnează o programare a conținuturilor de învățare, cum este cazul în literatura franco-europeană, trebuie definit unde se situează celelalte elemente constitutive ale unui curriculum şi poate fi asigurată coerența inter-programe de studii. Or, lucrări precum acelea ale lui Lempereur şi colab. (2000) arată clar cât este de greu să se asigure această coerență. Propunerile lucrării de față merg în sensul menținerii celor două concepte ca distincte, curriculum şi programe de studii, şi al asigurării unui raport de incluziune ierarhică între cele două. Problematica curriculară în raport cu programele de studii privește menținerea, adesea fragilă, a acestei incluziuni inevitabil ierarhice.

CASETA 6

TREI CONCEPȚII FUNDAMENTALE ALE CURRICULUM-ULUI (De Landsheere, 1992: 89-90)

Trei concepții fundamentale ale curriculum-ului:

Centrat pe cunoaşterea ce trebuie dobândită: învățare sistematică a disciplinelor într-o anumită ordine; progresia este dictată de logica internă a cunoaşterii, aşa cum o percep cadrele didactice sau cercetătorii.

Centrat pe elev: nevoile, interesele, aptitudinile şi experiențele de viață ale elevilor trec pe prim plan; învățarea disciplinelor este funcțională şi se realizează cu ocazia prelucrării unor situații trăite de elev.

Centrat pe societate: curriculum-ul este focalizat exclusiv pe înțelegerea şi ameliorarea societății.

„Cum vom vedea de mai multe ori în cele ce urmează, singura soluție acceptabilă se află în concilierea preocupărilor majore care tocmai au fost evocate" (De Landsheere, 1992: 90).

Propunerile lui Landsheere (1992) se aseamănă cu acelea ale lui Schiro (2008):

Schiro (2008):	De Landsheere (1992):
The scholar academic ideology (Ideologia academică a şcolii)	Centrarea pe cunoaşterea ce trebuie dobândită
The lerner centred ideology (Ideologia centrată pe elev)	Centrarea pe elev
The social efficiency ideology et The social reconstruction ideology (Ideologia eficienţei sociale şi Ideologia reconstrucţiei sociale)	Centrarea pe societate

Prin curriculele pe care le-au analizat, cercetătorii de la ORE observă în general un curent sau o ideologie (Schiro, 2008) care domină ansamblul orientărilor şi un amalgam al celorlalte tendinţe. De exemplu, numeroase curricule sunt centrate mai ales pe cunoştinţele care trebuie dobândite de către elevi şi studenţi, dar cu toate acestea nu neglijează elevii şi nevoile societăţii. Într-un mod mai general, curriculele se înfăţişează ca nişte „hibrizi" ai acestor tendinţe cu o „dominantă" care dă tonul ansamblului de propuneri formulate în curriculum.

6. CONCLUZII ŞI PERSPECTIVE

Această primă secţiune a lucrării poziţionează curricumul-ul unui sistem educaţional în raport cu programele de studii, evitând să suprapună cele două concepte şi să le folosească unul în locul celuilalt. Problematica curriculară în raport cu programele de studii este poziţionată aici prin menţinerea unui raport de incluziune ierarhică între cele două concepte.

Dar un curriculum face mai mult decât să includă, să caracterizeze şi să orienteze programele de studii.

Importanţa unui curriculum pentru un sistem educaţional este capitală. El îl orientează şi-l organizează atât în dimensiunile lui pedagogice, cât şi în cele administrative: *un curriculum orientează şi asigură organizarea planurilor de acţiune pedagogice şi administrative ale unui sistem educaţional.* Totuşi, sunt rare regiunile din lume care să fi adunat la un loc toate documentele care permit înţelegerea orientărilor, pe care o ţară le imprimă sistemului său educaţional, precum şi mijloacele pe care le privileagiază pentru operaţionalizarea acestor orientări. Este o adevărată muncă de genist aceea de a reuni, pentru o perioadă dată, *elementele constitutive* ale unui curriculum. Cu ocazia lucrărilor cercetătorilor

de la ORE, referitoare la sisteme educaționale din diferite țări, înțelegerea curriculum-ului s-a dovedit foarte stringentă și necesită investigații asidue pe lângă diferite instituții naționale sau regionale.

Fără îndoială, unul dintre motivele acestei situații precare se datorează absenței unui adevărat *cadru teoretic curricular* stabil. Asociat adesea doar programelor de studii, avem un curriculum pentru fiecare domeniu disciplinar predat. Din acest moment, o reformă curriculară se reduce uneori la o simplă rescriere a programelor de studii. În acest caz, înmulțirea curriculelor per disciplină predată semnalează lipsa unui curriculum unificator, care să orienteze, să structureze și să organizeze în mod coerent un întreg sistem educațional. Găsim, în acest caz, de exemplu, tot atâtea curricule de matematică câți ani de școlarizare, filiere și uneori chiar câți profesori de matematică sunt și situația se repetă pentru celelalte discipline predate sau pentru celelalte domenii de învățare. Riscurile de incoerență sunt majore în acest caz. Lipsa unui curriculum unificat este un factor cu un grad ridicat de risc de incoerență pentru un întreg sistem educațional sau, cel puțin, pentru una dintre părțile lui (formarea tinerilor, formarea adulților, formarea profesională etc.).

Dacă prima secțiune pune problema curriculum-ului în raport cu programele de studii, secțiunea următoare clarifică însuși conceptul de curriculum, respectând această logică a incluziunii ierarhice.

CAPITOLUL 2

Curriculum: o clarificare conceptuală

1. DEFINIȚIE: STABILIZAREA CONCEPTULUI DE CURRICULUM

Din ceea ce s-a scris până acum şi din analiza unei serii de definiții ale conceptului de curriculum (Danvers, 1992; D'Hainaut, 1988; De Landsheere, 1992; Legendre, 2005; Raynal şi Rieunier, 1997; Demeuse şi Strauven, 2006; Schiro, 2008 etc.), cercetătorii de la ORE reţin acum o definiţie a conceptului de curriculum adaptată de Jonnaert şi Ettayebi (2007):

> Un *curriculum* este un ansamblu de elemente cu scop educativ care, articulate între ele, permit orientarea şi operaţionalizarea unui sistem *educaţional* prin planuri de acţiuni pedagogice şi administrative. El este ancorat în realităţile istorice, sociale, lingvistice, politice, economice, religioase, geografice şi culturale ale unei ţări, regiuni sau localităţi.

Elementele referitoare la orientările pe care le propune un curriculum pentru un sistem educaţional permit înţelegerea finalităţilor lor. Însă rareori ele sunt grupate într-un singur document. Cel mai adesea, ele sunt dispersate în texte şi locuri diferite. Pentru a înţelege curriculum-ul unui sistem educaţional şi finalităţile lui, cercetătorul trebuie să adune acest ansamblu de documente împrăştiate. Este vorba de o muncă ce permite stabilirea unei

stări de fapt a orientărilor, pe care o țară sau o regiune dorește să le imprime sistemului său educațional. Această muncă vizează atât o analiză a textelor și a documentelor, cât și înțelegerea situațiilor specifice țării. Tabelul care urmează nu reia decât câteva elemente legate de dimensiunile politice, sociale și demografice; este vorba de factori care au efect asupra orientărilor pe care o țară le dorește pentru sistemul său educațional, prin curriculum. Departe de a fi exhaustiv, acest tabel ilustrează complexitatea analizei curriculum-ului unui sistem educațional.

Tabelul 1. Câțiva factori politici, sociali și demografici care determină un curriculum

Factori	Dimensiuni	Exemple
Politici	Contextul politic determină *finalitățile* educației în cadrul unui sistem educațional	Documente orientative: angajamentul guvernamental, programul politic al unui Minister al Educației, decret ministerial etc. Exemple de documente: Departamentul de Educație al SUA (2008). *O națiune pe care se poate conta: douăzeci și cinci de ani după o națiune în situație de risc.* Washington D.C. Ministerul Educației din Quebec (MEQ, 1997). *O schimbare de succes. Plan de acțiune ministerial pentru reforma educației.* Quebec: Guvernul din Quebec. **Exemplu de situație:** Carnoy, Gove și Marshall (2003) descriu rezultatele unui studiu comparativ întreprins în Brazilia, Cuba și Chile. Ei arată cum contextul sociopolitic al școlilor are o influență semnificativă asupra rezultatelor elevilor. Potrivit acestor autori, mediul politic in care se desfășoară învățământul este un factor la fel de important ca familia, în ceea ce privește rezultatele la învățătură ale elevilor. *Curriculum-ul unei țări este influențat inevitabil de* contextul său sociopolitic, în ceea ce privește orientările politice pe care le adoptă Guvernul pentru organizarea învățământului său.

Tabelul 1. Câțiva factori politici, sociali și demografici care determină un curriculum *(continuare)*

Factori	Dimensiuni	Exemple
Sociali	Caracteristicile sociale ale unei țări sau regiuni permit identificarea nevoilor în materie de educație.	*Factori sociali ai educației*: medii favorizate sau defavorizate, sărăcia, medii rurale sau urbane; rata de șomaj într-o regiune industrială; procentul de copii imigranți, în clase; integrarea copiilor cu o situație precară în clase etc. Exemple de documente: Brums, B., Mingat, A., Rakotomala, R. (2003). *Realizarea școlarizării universale în 2015, o șansă pentru toți copiii lumii.* Washington: Banque Mondiale. McEwan, P.J. (1999). *Evaluarea reformei educatiei rurale: cazul Columbia's Ecuala Nueva Program,* La Educacion (132-133), 35-56. **Exemplu de situație**: Delvaux (2005) descrie segregarea școlara la nivelul învățământului primar din Belgia francofonă și arată potențialul său impact asupra inegalităților. Potrivit acestui autor, adaptarea nivelului de exigență academică la profilul social al elevilor ar explica, în parte, performanțele mai scăzute ale elevilor din clasele compuse din tineri defavorizați.

Tabelul 1. Câțiva factori politici, sociali și demografici care determină un curriculum *(continuare)*

Factori	Dimensiuni	Exemple
Sociali	Caracteristicile sociale ale unei țări sau regiuni permit identificarea nevoilor în materie de educație.	*Factori sociali ai educației*: medii favorizate sau defavorizate, sărăcia, medii rurale sau urbane; rata de șomaj într-o regiune industrială; procentul de copii imigranți, în clase; integrarea copiilor cu o situație precară în clase etc. Exemple de documente: Brums, B., Mingat, A., Rakotomala, R. (2003). *Realizarea școlarizării universale în 2015, o șansă pentru toți copiii lumii.* Washington: Banque Mondiale. McEwan, P.J. (1999). *Evaluarea reformei educației rurale: cazul Columbia's Escuela Nueva Program,* La Educacion (132-133), 35-56. **Exemplu de situație**: Delvaux (2005) descrie segregarea școlară la nivelul învățământului primar din Belgia francofonă și arată potențialul său impact asupra inegalităților. Potrivit acestui autor, adaptarea nivelului de exigență academică la profilul social al elevilor ar explica, în parte, performanțele mai scăzute ale elevilor din clasele compuse din tineri defavorizați.

Tabelul 1. Câţiva factori politici, sociali şi demografici care determină un curriculum *(continuare)*

Factori	Dimensiuni	Exemple
Demografici	Datele demografice ale unei ţări determină un ansamblu de dimensiuni ce permit caracterizarea populaţiei şcolare a unei ţări sau regiuni, precum nivelul brut şi net de şcolarizare, procentul de alfabetizare, de abandonul şcolar, de şcolarizare a fetelor etc. Acestea sunt date ce permit, de exemplu, o definire a *eficacităţii externe* şi a *eficacităţii interne* ale unui sistem educaţional.	Factori ce permit o caracterizare a populaţiei şcolare: fluxul de elevi, vârsta medie, durata de şcolarizare, diverse niveluri precum niveluri brute şi nete de şcolarizare, nivelul de şcolarizare a fetelor, de alfabetizare, proporţia învăţător/ elevi etc. Tocmai aceste caracteristici permit o determinare a eficacităţii unui sistem educaţional. Eficacitatea interna (Ei) priveşte variabilele referitoare la fluxul de elevi (procent de promovare, de repetenţie şi de abandon) şi la cunoştinţele însuşite de către elevi. Ea permite determinarea măsurii în care finanţarea şcolii este suficientă sau în care creditele sunt utilizate în mod optim. Eficacitatea externă (Ee) permite măsurarea efectelor educaţiei în afara sistemului educaţional (acces la locuri de muncă, rata de şomaj, salarii ale absolvenţilor etc.)*. Exemple de documente: UNESCO (2005). *Raport mondial asupra EPT. Educaţie pentru toţi, exigenţa calităţii.* Paris: UNESCO. Dewey, j., Usted, T., Kenny, L.. (2000). *Ineficienta inputurilor şcolare: rezultatul unei lipse de specificare*, Economics of Education Review, (19), 27-40. **Exemplu de situaţie:** Benell (2004) arată că în Sierra Leone, după terminarea războiului civil în 2001, numărul de elevi s-a triplat în mai puţin de patru ani. Numărul mediu de elevi per cadru didactic a crescut de la 32 la 72. Una dintre consecinţele acestei situaţii este că în jur de 20% dintre cadrele didactice ale şcolilor finanţate de stat nu sunt remunerate de acesta. Multe dintre ele sunt cadre didactice voluntare sau comunitare, slab pregătite sau deloc şi foarte prost remunerate. Asocierea unei grave suprapopulări a claselor cu lipsa de echipamente şi materiale pedagogice de bază s-a tradus rapid printr-o calitate mediocră a învăţământului.

Curriculum-ul unui sistem educaţional este neaparat complex. El trebuie să permită clarificarea finalităţilor şi operaţionalizarea unui plan educaţional în ansamblul lui şi fezabilitatea lui printr-un plan de acţiune administrativ. Dimensiunea sa este sistemică şi depinde de factori determinanţi pentru funcţionarea sistemului *educaţional al unei ţări sau regiuni. Un* curriculum poartă întotdeauna o amprentă locală, naţională sau regională.

* Vezi Solau (2005).

Fiecare dintre
unui sistem educaţi
aceştia generează un
un curriculum are,
conceput că mai mu
educaţional. Inmulţi
un factor cu grad n
un sistem educaţion
exista, după orice lo
curriculum-ul unui siste

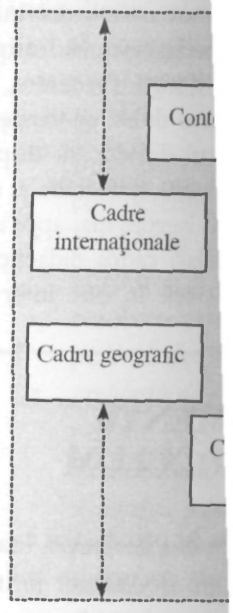


Figura 2. Factori c

care determină un

opulaţiei şcolare:
de şcolarizare, diverse
te de şcolarizare,
lfabetizare, proporţia
caracteristici permit
tem educaţional.
ariabilele referitoare la
are, de repetenţie şi
şite de către elevi. Ea
are finanţarea şcolii este
utilizate în mod optim.
măsurarea efectelor
ţional (acces la locuri de
solvenţilor etc.)*.

supra EPT. Educaţie
NESCO.
00). *Ineficienta inputurilor*
re, Economics of

one, după terminarea
de elevi s-a triplat
ul mediu de elevi
32 la 72. Una dintre
ă în jur de 20% dintre
ţate de stat nu sunt
re ele sunt cadre didactice
regătite sau deloc şi foarte
grave suprapopulări a
şi materiale pedagogice
calitate mediocră a

arat complex. El trebuie
unui plan educaţional
e acţiune administrativ.
ri determinanţi pentru
regiuni. Un curriculum
egională.

Fiecare dintre aceşti factori are impact asupra întregului curriculum al unui sistem educaţional. Orice modificare la nivelul unui singur factor dintre aceştia generează un ansamblu de efecte în cascadă asupra sistemului. Aşadar, un curriculum are, în mod necesar, o dimensiune sistemică: este greu de conceput că mai multe curricule se pot suprapune în cadrul aceluiaşi sistem educaţional. Inmulţirea curriculelor în cadrul aceluiaşi sistem educaţional este un factor cu grad mare de risc de incoerenţă. Un curriculum este pentru un sistem educaţional ceea ce este o constituţie pentru o ţară; nu poate exista, după orice logică, decât un singur curriculum per sistem educaţional: *curriculum-ul unui sistem educaţional trebuie să fie unificat.*

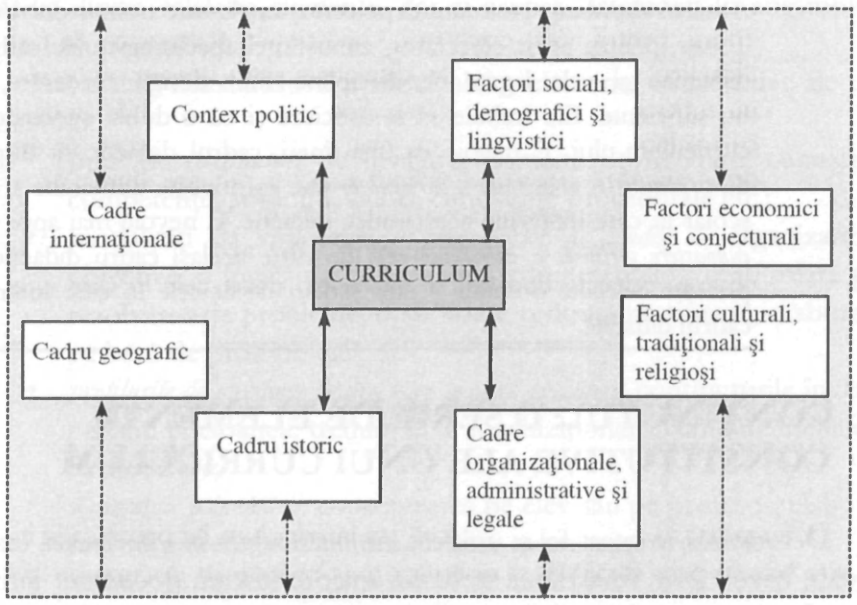


Figura 2. Factori care determină curriculum-ul unui sistem educaţional

CASETA 7

O DUBLĂ CUNOAŞTERE A CURRICULUM-ULUI DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE (SHULMAN, 2007)

„Curriculum-ul este constituit din totalitatea programelor elaborate pentru predarea domeniilor şi a subiectelor particulare la un nivel dat, varietatea documentelor şi a mijloacelor de învăţământ în raport cu aceste programe şi ansamblul caracteristicilor care servesc ca indicator şi contra-indicator pentru utilizarea unui curriculum şi a unor mijloace de învăţământ în împrejurări particulare" (Shulman, 2007: 106).

Această abordare este centrată pe cunoştinţele care trebuie dobândite. Totuşi, pentru acest cercetător, cunoştinţele pedagogice ale cadrelor didactice şi cele legate de discipline sunt desigur necesare, dar nu suficiente. Ele trebuie să se asocieze şi cu o dublă cunoaştere a curriculum-ului. E nevoie ca, mai întâi, cadrul didactic să dispună de o *cunoaştere orizontală a curriculum-ului*: ea priveşte domeniile şi anul şcolar în care intervine acest cadru didactic. E nevoie mai apoi de o *cunoaştere verticală a curriculum-ului* de către acelaşi cadru didactic: ea priveşte celelalte domenii şi ani şcolari decât cele în care intervine cadrul didactic.

2. CONŢINUTUL: O SERIE DE ELEMENTE CONSTITUTIVE ALE UNUI CURRICULUM

Determinat în acest fel şi unificat, un curriculum îşi precizează înainte de toate bazele prin finalităţi şi orientări majore într-un document intitulat *Cadru de orientare curriculară*.[1] Acest *Cadru de orientare curriculară* (documentul COC) este fundamental pentru asigurarea coerenţei unui sistem educaţional. El constituie într-un fel soclul pe care se pot plasa toate celelalte elemente ale curriculum-ului: *elementele constitutive (sau componentele) curriculum-ului*. Acest *Cadru de orientare curriculară* permite aplicarea acestor *elemente constitutive* într-un raport de coerenţă cu finalităţile şi orientările majore.

Acest document COC prezintă, fără a crea redundanţă între ele, finalităţile unui sistem educaţional, răspunzând la trei categorii de întrebări: Ce fel de pregătire? Pentru care cetăţean? În ce societate? Prin răspunsurile la aceste întrebări, documentul COC propune orientări educaţionale politice şi pedagogice majore. Acest document esenţial este rezultatul prelucrării analitice şi mai apoi sintetice a unui ansamblu de documente cu vocatie

[1] COC - *cadre d'orientation curriculaire* (n. trad.)

curriculară. De exemp
de intenţie a unui prer
de dezvoltare a educa
administrative; rezulta
etc. Aceste *elemente con*
Cercetătorilor de la C
de a le prezenta într-u
Aceste diverse docun
ca o serie de *elemente*
inevitabil unele cu al
interdependente. Fiec
fiecăruia dintre celelal
asupra funcţionării sal

Iată o listă neexh
curriculum:

- tipul de *conţi*
  competenţe, a
- modalităţi de
  obiective, o lo
  rezolvarea de
  pe bază de pr
- *profilurile de ab*
  pe care perso
  formării lor;
- *o concepţie a înv*
  sau transmiter
- *rolurile şi stat*
  didactic, preg
  carieră;
- *orientările* care
  didactice: manu
  programe de în
- o concepţie a e
  certificarea stu
- *programele de stu*
  şcolare;
- *regimul lingvistic*
- o organizare
  semestru etc.),

[2] PDDE - *plan décennal de deve*

curriculară. De exemplu, discursuri şi texte politice; un aspect al declaraţiei de intenţie a unui premier cu ocazia instalării guvernului său; un plan decenal de dezvoltare a educaţiei (PDDE)[2]; decrete ministeriale; note şi regulamente administrative; rezultate ale unor studii realizate asupra sistemului educaţional etc. Aceste *elemente constitutive* ale unui curriculum sunt în general dispersate. Cercetătorilor de la ORE le revine sarcina de a le reuni, de a le analiza şi de a le prezenta într-un document care înfăţişează elementele lor esenţiale. Aceste diverse documente apar oarecum, pentru analiştii curriculum-ului, ca o serie de *elemente vitale* ale unui sistem educaţional. Ele interacţionează inevitabil unele cu altele într-o *perspectivă sistemică* a curriculum-ului: sunt interdependente. Fiecare acţiune asupra unuia dintre ele are efecte asupra fiecăruia dintre celelalte elemente, dar şi asupra sistemului în ansamblu şi asupra funcţionării sale.

Iată o listă neexhaustivă a principalelor elemente constitutive ale unui curriculum:

- tipul de *conţinuturi* de învăţare; domenii de învăţare, cunoştinţe, competenţe, atitudini, valori, cunoştinţe procedurale etc.;
- modalităţi de *structurare a programelor de studii*: o organizare pe obiective, o logică de dezvoltare a competenţelor, o abordare prin rezolvarea de probleme, o abordare centrată pe situaţie, o abordare pe bază de proiecte etc.;
- *profilurile de absolvire pentru care se oferă pregătire*: conţinuturile învăţării pe care persoanele trebuie să le fi achiziţionat înainte de încheierea formării lor;
- *o concepţie a învăţării*: concentrarea pe elev sau pe profesor, elaborare sau transmitere, activitate a elevilor sau receptare pasivă;
- *rolurile şi statusurile personalului şcolar*: definirea funcţiei cadrului didactic, pregătirea sa, organizarea profesiei sale, planul său de carieră;
- *orientările* care trebuie imprimate conţinutului şi formei *ansamblurilor didactice*: manuale şcolare, ghiduri pedagogice, caiete de activităţi, programe de învăţare pe calculator, diverse materiale didactice etc.;
- o concepţie a *evaluării* rezultatelor elevilor şi a măsurilor referitoare la certificarea studiilor: forme de evaluare, carnete de elev, certificate;
- *programele de studii*: organizarea şi prezentarea conţinuturilor învăţării şcolare;
- *regimul lingvistic* al studiilor: limbile de predare;
- o organizare temporală a *parcursului şcolar*: perioade (trimestru, semestru etc.), an şcolar, cicluri etc.;

[2] PDDE - *plan décennal de développement de l'éducation* (n. trad.)

- durata perioadei de *şcolarizare obligatorie*;
- carta şcolară;
- etc.

Este vorba aici de principalele elemente constitutive ale unui curriculum. Această listă nu este totuşi limitativă. Ea variază de la o regiune la alta, în funcţie de priorităţile pe care şi le defineşte ţara sau regiunea în materie de educaţie. De la o ţară la alta, se observă o anumită variaţie, totuşi aici sunt prezentate elementele cele mai constante din curriculele analizate.

CASETA 8

CELE ŞASE ETAPE ALE ELABORĂRII CURRICULARE DIN *HANDBOOK OF CURRICULUM EVALUATION* (Lewy, 1977)

1. Definirea scopurilor generale
2. Elaborarea materialului pedagogic
3. Testarea pe teren
4. Experimentarea
5. Implementarea
6. Controlul calităţii

Cele şase etape sunt prezentate mai pe larg în tabelul ce reia *diferitele faze ale unui proces de refundamentare a unui curriculum*, prezentat la sfârşitul acestei prime secţiuni.

Lewy evocă drept a cincea etapă de elaborare curriculară faza de *implementare*. *Implementarea* unui curriculum corespunde perioadei sale de încercare şi de experimentare, de exemplu în şcolile pilot. La sfârşitul *implementării*, reforma poate fi ajustată şi validată.

Urmează perioada de implementare a reformei, care constă în aplicarea ei efectivă în toate şcolile. *Implementarea* permite trecerea de la *un curriculum care trebuie validat* prin experimentări şi încercări pe terenul câtorva şcoli pilot la *un curriculum care trebuie implementat* în toate şcolile unui sistem educaţional. *O fază de implementare* poate dura mai mulţi ani şi poate necesita o serie de schimburi între şcolile pilot şi serviciile ministerului însărcinate cu analiza ajustărilor curriculum-ului în curs de implementare, până ce acesta este validat. Reuşita implementării este crucială căci, în afară de experimentare şi validare, ea permite implicarea progresivă a unui număr crescând de şcoli şi de cadre didactice în realizarea reformei. Implementarea nu înseamnă totuşi că reforma aplicată rămâne încremenită în modelele sale şi exclude abordările

novatoare. Din con
ajustează în raport

3. UTILITAT

Aceste caract
funcţii în raport cu
de precizarea finalit
curriculum trebuie
educaţional organiz
conceptul de curricu
în materie de refunda
unui anumit consen
îndeplinească curricu

Cinci *funcţii*
2008)

- *Să defineasc*
  o ţară sau
- *Să operaţion*
  unui siste
- *Să asigure*
  pedagogice
  şi, de asem
  raport cu a
- *Să permită*
  lor social, i
  şi demograf
- *Să adapteze*
  local şi act
  deschidere

Ansamblul aces
persoanelor în raport
funcţii nu închid curri
contră, ele îi asigură
societăţii în materie de
de adaptare a sa, un cu

novatoare. Din contră, curriculum-ul evoluează neîncetat, se adaptează şi se ajustează în raport cu cele o mie şi una de constrângeri ale mediului.

3. UTILITATE: FUNCŢIILE UNUI CURRICULUM

Aceste caracteristici permit curriculum-ului să-şi asume o serie de funcţii în raport cu nevoile unei societăţi în materie de educaţie. Dincolo de precizarea finalităţilor şi a orientărilor majore în materie de educaţie, un curriculum trebuie să permită operaţionalizarea lor în cadrul unui sistem educaţional organizat şi coerent. Analiza literaturii existente în legătură cu conceptul de curriculum, dar şi acţiunile de sprijinire a Ministerelor Educaţiei în materie de refundamentare a propriului lor curriculum, permit desprinderea unui anumit consens în jurul a cinci funcţii esenţiale, pe care ar trebui să le îndeplinească curriculele.

Cinci *funcţii* pentru un curriculum (Jonnaert şi Ettayebi, 2007 şi 2008)

- *Să definească finalităţile şi orientările majore* în materie de educaţie pentru o ţară sau o regiune dată.
- *Să operaţionalizeze planuri de acţiuni pedagogice şi administrative* în cadrul unui sistem educaţional şi *să instaleze mecanismele de control.*
- *Să asigure coerenţa planului* de acţiuni pedagogice şi a activităţii pedagogice şi didactice, în raport cu finalităţile şi orientările prevăzute şi, de asemenea, pe aceea a planului de acţiuni administrative, în raport cu aceste orientări şi acest plan de acţiuni pedagogice.
- *Să permită dezvoltarea şi formarea* persoanelor în armonie cu mediul lor social, istoric, religios, cultural, economic, geografic, lingvistic şi demografic.
- *Să adapteze* sistemul educaţional atât în raport cu un proiect social local şi actualizat în materie de educaţie, cât şi în raport cu o deschidere a societăţii şi a membrilor ei asupra lumii.

Ansamblul acestor funcţii contribuie în mod esenţial la dezvoltarea persoanelor în raport cu un proiect educaţional într-o societate dată. Aceste funcţii nu închid curriculum-ul unei ţări sau regiuni într-un cadru rigid. Din contră, ele îi asigură întreaga flexibilitate şi adaptarea continuă la nevoile societăţii în materie de educaţie, actualizate neîncetat. Prin această capacitate de adaptare a sa, un curriculum permite unei societăţi să progreseze.

Trei niveluri *decizionale*

Aceste *funcţii* se referă la niveluri decizionale diferite în cadrul unui sistem educaţional. Fiecare dintre aceste niveluri decizionale asigură anumite funcţii dintre cele menţionate, curriculum-ul însuşi asigurând coerenţa şi articularea lor. În principiu, aceste niveluri decizionale îşi trimit reciproc informaţii, permiţând astfel reglări la nivelul diferitelor funcţii ale curriculum-ului. Un sistem educaţional întâmpină dificultăţi din momentul în care un nivel decizional nu mai trimite informaţii suficiente spre celelalte niveluri. Nivelul macro (macrostructura) precizează orientările majore, nivelul median (mezostructura) le atribuie o structură organizaţională şi nivelul micro (microstructura) le operaţionalizează (Kiviet, 1970; Kratlword, 1965; Tyler, 1949). Acest model a devenit unul clasic în ştiinţele educaţiei, el permite definirea locurilor şi a agenţilor decidenţi, a rezultatelor acţiunilor lor, precum şi funcţiile curriculum-ului care le asigură perenitatea sau adaptarea.

Tabelul 2. Trei mari categorii de niveluri decizionale ale unui curriculum[3]

	La nivelul *macro* al politicii educative	**La nivelul *median* al gestionării educaţiei**	**La nivelul *micro* al acţiunii educative**
Niveluri de decizie:	*Finalităţile* se situează la nivelul *politicilor educative.*	*Programele de studii* se situează la nivelul *gestionării educaţiei.*	*Situaţiile* se situează la nivelul *acţiunii educative.*
Locuri de decizie:	*Parlament*, camera reprezentanţilor, Ministere	*Administraţie*, Ministere, Instituţii şcolare	*Sălile de clasă*
Actori vizaţi:	*Oameni politici*, cetăţeni, grupuri de presiune	*Administratori* în educaţie, funcţionari, inspectori, consilieri pedagogici, asociaţii de părinţi, consilii de administraţie	*Cadre didactice* şi specialişti în materie de educaţie (educatori, psihologi şcolari, psihopedagogi etc.
Produse generale:	*Declaraţii de intenţie*, orientări majore, valori, finalităţi	*Profilurile de absolvire*, caiete de sarcini pentru manuale şcolare şi material didactic, politici de evaluare	*Activităţi de predare, de învăţare şi de evaluare* în sălile de clasă (inclusiv activităţi de monitorizare a rezultatelor evaluării)

[3] Adaptat de D'Hainaut (1988: 29).

Tabelul 2. Trei mari cat

	La nivelul *macro* al politicii educative
Produse specializate/ operaţionale	Un docume *cadru de orien a curriculumu* (COC), care reuneşte şi sintetizează ansamblul intenţiilor politice, al orientărilor valorilor.
Funcţii asigurate la nivelul curriculum-ului:	*Să definească finalităţile şi orientările maj* în materie de educaţie; *să favorizeze coerenţa* planu de acţiune pedagogică a activităţilo pedagogice didactice; *să adapteze* sistemul educaţional în raport cu proiect socia local şi actua în materie de educaţie, cât şi în raport c deschiderea aceleiaşi soci spre lume.

rite în cadrul unui
lecizionale asigură
l însuşi asigurând
ecizionale îşi trimit
feritelor funcţii ale
ltăţi din momentul
ciente spre celelalte
ările majore, nivelul
:aţională şi nivelul
; Kratlword, 1965;
ducaţiei, el permite
iunilor lor, precum
ıdaptarea.

unui curriculum[3]

	nivelul *micro* al unii educative
	ţiile se situează la lul *acţiunii educative.*
	e de clasă
	e didactice şi alişti în materie ucaţie (educatori, logi şcolari, pedagogi etc.
	ăţi de predare, de re şi de evaluare le de clasă siv activităţi nitorizare a atelor evaluării)

Tabelul 2. Trei mari categorii de niveluri decizionale ale unui curriculum
(continuare)

	La nivelul *macro* al politicii educative	**La nivelul *median* al gestionării educaţiei**	**La nivelul *micro* al acţiunii educative**
Produse specializate/ operaţionale	Un document *cadru de orientare a curriculumului* (COC), care reuneşte şi sintetizează ansamblul intenţiilor politice, al orientărilor şi al valorilor.	Domenii de învăţare organizate în *programe de studii*; ansamblul prevederilor referitoare la organizarea predării, învăţării, evaluării şi certificării; ansambluri didactice (manuale şcolare, caiete de activităţi, ghiduri pedagogice, programe informatice de predare, material didactic etc.); ansamblul prevederilor în legătură cu organizarea administrativă a unui sistem educaţional	*Rezultate ale învăţării*
Funcţii asigurate la nivelul curriculum-ului:	*Să definească finalităţile şi orientările majore* în materie de educaţie; *să favorizeze coerenţa* planului de acţiune pedagogică şi a activităţilor pedagogice şi didactice; *să adapteze* sistemul educaţional atât în raport cu un proiect social local şi actualizat în materie de educaţie, cât şi în raport cu deschiderea aceleiaşi societăţi spre lume.	*Sa operaţionalizeze* un plan de acţiune administrativ; *să permită dezvoltarea şi formarea* persoanelor în armonie cu mediul lor social, istoric, religios, cultural, economic, geografic şi demografic; *să instaleze* mecanisme de monitorizare şi de ameliorare continuă axată pe rezultate.	*Să operaţionalizeze* un plan de acţiune pedagogică; *să stimuleze reuşita pentru a ameliora rezultatele* acţiunii pedagogice şi a activităţilor de învăţare şcolară; *să adapteze* acţiunea pedagogică în funcţie de proiectul social local în materie de educaţie şi de deschidere spre lume.

4. CARACTERISTICI: PROFILURI DE CURRICULUM

4.1. Şase caracteristici (Jonnaert şi Ettayebi, 2007 şi 2008)

Pentru a îndeplini aceste funcţii, un curriculum prezintă cel puţin caracteristicile următoare:

- este ***unic*** (grade de *unicitate* a curriculum-ului);
- este ***consensual*** (grade de *participare* a actorilor la dezvoltarea şi aplicarea curriculum-ului);
- este ***univoc*** în orientările pe care le defineşte (grade de *univocitate* a curriculum-ului);
- este ***flexibil*** (grade de *adaptabilitate* a curriculum-ului);
- este ***coerent*** (grade de *coerenţă internă* şi *externă* a curriculum-ului:
  - coerenţa *internă* asigură coerenţa între diferitele elemente ale curriculum-ului;
  - coerenţa *externă* verifică adecvarea lui la nevoile societăţii).

Fiecare dintre aceste carcteristici traduse în „grade" permite analizarea curriculum-ului şi *caracterizarea* lui într-un *profil de curriculum.*

O asemenea caracterizare clasează curriculele în funcţie de profilul lor. De la cel mai puţin adaptat până la cel mai operaţional în mediul său.

Tabelul următor reia aceste caracteristici şi le repartizează pe o schemă cu patru niveluri.

Tabelul 3. Analiza caracteristicilor unui curriculum

	0	1	2	3
Grad de unicitate a curriculumului	lipsa unicității			curriculum unificat
Grad de participare	lipsa participării	slabă participare	participare medie	largă participare a actorilor
Grad de univocitate	curriculum echivoc	univocitate redusă	univocitate medie	curriculum neechivoc
Grad de adaptabilitate	curriculum rigid	adaptabilitate redusă	adaptabilitate medie	curriculum flexibil
Grad de coerență internă	incoerență	coerență redusă	coerență medie	curriculum coerent
Grad de coerență externă	curriculum total inadaptat la contextul său	slabă adaptare la context	adaptare medie la context	curriculum total adaptat la context

Legendă: 3= nivel ridicat al gradului analizat; 0= absența acestui grad în curriculum.

4.2. Descrierea criteriilor

4.2.1. Gradul de unicitate

Gradul de unicitate permite verificarea măsurii în care curriculum-ul este sau nu compact. Nu există grade intermediare: sau există un singur curriculum pentru sistemul educativ, iar acesta este compact (gradul al 3-lea de unicitate), sau există mai multe curriculum-uri care nu sunt compacte (gradul 0 de unicitate). Gradele 1 și 2 de unicitate nu există.

De pildă, în cadrul mai multor sisteme educaționale, curriculum-ul analizat este împărțit în atâtea curriculum-uri câte domenii de învățare există. În acest caz, curriculum-ul nu este compact: gradul 0 de unicitate.

4.2.2. Gradul de participare:

Gradul de participare permite verificarea măsurii în care există sau nu o participare a tuturor actorilor educației în procesul dezvoltării curriculum-ului.

- **gradul 0**: niciun actor nu este implicat în proces; curriculum-ul este impus fără a consulta ceilalți actori ai educației;
- **gradul 1**: cel puțin 50% dintre actorii care reprezintă educația participă la dezvoltarea curriculum-ului, fără a fi însă implicați în luarea deciziilor;

- **gradul 2**: între 50 şi 80% dintre actorii educaţiei participă la dezvoltarea curriculum-ului şi puţini dintre ei sunt implicaţi în luarea deciziilor;
- **gradul 3**: peste 80% dintre actori participă la dezvoltarea curriculum-ului, iar o mare parte dintre ei sunt implicaţi în luarea deciziilor.

De exemplu, reforma curriculum-ului din Quebec se bazează pe congresele Stărilor Generale, care au permis multor actori din educaţie să se implice în procesul de reformă demarat. Cu toate acestea, doar o mică parte dintre ei participă la această reformă la un nivel decizional: gradul 2 de participare.

4.2.3. Gradul de univocitate

Gradul de univocitate permite verificarea măsurii în care curriculum-ul este univoc, adică nu multiplică fără discernământ orientările din sistemul educaţional şi aceste orientări propuse se îndreaptă în aceeaşi direcţie.

- **gradul 0**: curriculum-ul este echivoc şi conţine finalităţi şi orientări care se contrazic; caracterul echivoc al curriculum-ului anulează operaţionalizarea planului său de acţiune;
- **gradul 1**: curriculum-ul este univoc la nivelul finalităţilor şi al orientărilor sale, însă elementele constitutive sunt echivoce, adică urmează alte orientări decât cele sugerate de curriculum;
- **gradul 2**: câteva elemente care constituie curriculum-ul nu îi urmează finalităţile şi orientările;
- **gradul 3**: curriculum-ul este univoc.

De exemplu, o primă versiune provizorie a noului program de formare a tinerilor din Quebec (versiunea 2000)[4] susţinea că programele şcolare se înscriu simultan într-o perspectivă socio-constructivistă şi într-o perspectivă cognitivistă, bazată pe teoriile procesării informaţionale de date. În acelaşi text, o serie de termeni şi expresii cu conotaţie comportamentalistă sunt şi ei evidenţiaţi. „Or, este de nedorit ca un program şcolar să fie pluriparadigmatic (...) De fapt, prezenţa simultană a mai multor paradigme contradictorii ale cogniţiei riscă să îngreuneze utilizarea acestor programe şcolare" (Jonnaert (2002b: 226). Datorită acestei referinţe simultane la mai multe paradigme ale cogniţiei, primele versiuni ale noilor programe din Quebec (versiunea 2000) prezentau orientări contradictorii. Curriculum-ul din Quebec al formării

[4] Acesta versiune a programelor şcolare a fost corectată, iar versiunile actuale ale programelor şcolare par mult mai univoce.

tinerilor, prin aceast
lor iniţială (2000), e

4.2.4. Gradu

Gradul de ada
este flexibil, aceasta
materie de educaţie.

- **Gradul 0**:
- **Gradul 1**:
elementele
- **Gradul 2**:
sunt adapt
- **Gradul 3**:

De pildă, la or
reformare a program
are în vedere adapta
multe dintre element
2 al adaptabilităţii.

4.2.5. Gradul

Gradul de coe
o coerenţă între dif
interiorul fiecăruia di

- **gradul 0**:
există nici
folosite în
aceluiaşi te
incoerenţel
documente)
- **gradul 1**: c
elementele
- **gradul 2**:
sunt coeren
- **gradul 3**: c

De exemplu, ref
este coerentă în ceea
orientările. Totuşi, cor
şcolare, nu sunt coe

tinerilor, prin această formă de polisemie în programele şcolare în versiunea lor iniţială (2000), era, în consecinţă, echivoc: gradul 1 al univocităţii slabe.

4.2.4. Gradul de adaptabilitate

Gradul de adaptabilitate permite verificarea măsurii în care curriculum-ul este flexibil, aceasta însemnând că se poate adapta evoluţiei nevoilor sociale în materie de educaţie.

- **Gradul 0**: curriculum-ul este rigid, nu permite nicio adaptare;
- **Gradul 1**: curriculum-ul nu permite adaptări decât unora dintre elementele constitutive;
- **Gradul 2**: majoritatea elementelor constitutive ale curriculum-ului sunt adaptabile;
- **Gradul 3**: curriculum-ul este flexibil şi are un proces de regularizare.

De pildă, la ora actuală, ca urmare a punerii în practică a procesului de reformare a programelor şcolare în formarea de bază, curriculum-ul nigerian are în vedere adaptarea programelor de formare a cadrelor didactice. Mai multe dintre elementele constitutive ale curriculum-ului sunt flexibile: gradul 2 al adaptabilităţii.

4.2.5. Gradul de coerenţă internă

Gradul de coerenţă internă permite verificarea măsurii în care există o coerenţă între diferitele elemente constitutive ale curriculum-ului şi în interiorul fiecăruia dintre aceste elemente constitutive.

- **gradul 0**: între elementele constitutive ale curriculum-ului nu există nicio coerenţă (absenţa unei armonizări a terminologiei folosite în diverse documente; existenţa mai multor definiţii ale aceluiaşi termen; prezenţa mai multor forme de programe şcolare; incoerenţele din interiorul aceloraşi programe şcolare sau din alte documente);
- **gradul 1**: curriculum-ul nu este coerent într-un număr mare din elementele sale constitutive, dar nu în toate;
- **gradul 2**: anumite elemente constitutive ale curriculum-ului nu sunt coerente;
- **gradul 3**: curriculum-ul este corerent.

De exemplu, reforma numită *Grupări de competenţă* din Belgia francofonă este coerentă în ceea ce priveşte documentele care îi prezintă finalităţile şi orientările. Totuşi, competenţele, aşa cum sunt ele prezentate în programele şcolare, nu sunt coerente în raport cu stipularea din Decretul Misiunea

care recomandă folosirea *situațiilor* pentru ca elevul să-și poată „mobiliza competențele" (AGERS 2001: ch. 2, art 8)[5]. De fapt, competențele definite în programele școlare sunt decontextualizate și prezentate *în afara situației*. Vander Borght (2004) analizează diversele programe în științele reale din Belgia francofonă și arată în mod evident că aceste competențe propuse nu sunt legate de situații și nu corespund stipulărilor curriculum-ului. Acest curriculum are gradul 1 de coerență internă.

4.2.6. Gradul de coerență externă

Gradul de coerență externă:

- **gradul 0**: curriculum-ul nu este adaptat cerinței sociale în materie de educație și formare, atât la nivel local, cât și la cel internațional;
- **gradul 1**: curriculum-ul este parțial adaptat cererii sociale la nivel local, dar nu și internațional;
- **gradul 2**: curriculum-ul este adaptat parțial cererii sociale, atât la nivel local, cât și internațional;
- **gradul 3**: curriculum-ul este adaptat cererii sociale, atât la nivel local, cât și internațional.

De pildă, în anul universitar 2006-2007, un procentaj foarte ridicat dintre absolvenții facultății de medicină ai Universității din Kinshasa nu găsesc locuri de muncă, cu toate că nevoile sanitare ale țării sunt enorme. Această situație paradoxală se repetă și în multe alte facultăți ale acestei universități. Există o neconcordanță între oferta educațională și oferta de pe piața muncii. Acest curriculum prezintă, la acest nivel, gradul 0 de coerență externă.

4.3. Un curriculum operațional

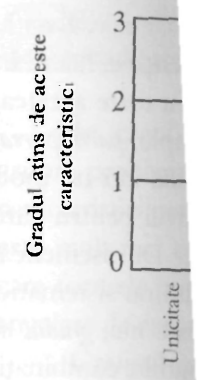
a) **Pentru a fi operațional, curriculum-ul presupune:**
   - să fie *unic* (gradul 3 de unicitate);
   - o *mare implicare* a tuturor actorilor sistemului educațional (gradul 2 sau 3 de participare);
   - un grad înalt de *univocitate* (gradul 2 sau 3 de univocitate);
   - un mare grad de *flexibilitate* (gradul 2 sau 3 de adaptabilitate);
   - o *coerență internă mare* (gradul 2 sau 3 de coerență internă);
   - o *coerență externă mare* (gradul 2 sau 3 de coerență externă).

[5] AGERS (2001). Décret mission du 24 juillet 1997: https://www.cdadoc.cfwb.be

b) **Un pr**

Gradu
problemă în
Dacă mai mu
sub pragul de
în aplicarea
operaționalita
prioritare.

c) **Compa**
curricul



Figu

În figura 3, c
prezintă o probab
internă, cât și exte
număr de contradi
de curriculum furn
nu mai răspund ne
produc un mare nu
de muncă.

Curriculum-ul b
pentru care mai treb
și adaptabilitate.

b) **Un prag de operaţionalitate:**

Gradul 2 reprezintă pragul sub care caracteristica analizată ridică o problemă în curriculum: este pragul de operaţionalitae al curriculum-ului. Dacă mai mult de jumătate dintre caracteristicile curriculum-ului se situează sub pragul de operaţionalitate, curriculum-ul analizat va întâmpina dificultăţi în aplicarea sa. Caracteristicile analizate, care se situează sub pragul de operaţionalitate, sunt acelea în cazul cărora trebuie să se efectueze intervenţii prioritare.

c) **Compararea pragului de operaţionalitate între cele două curriculum-uri:**

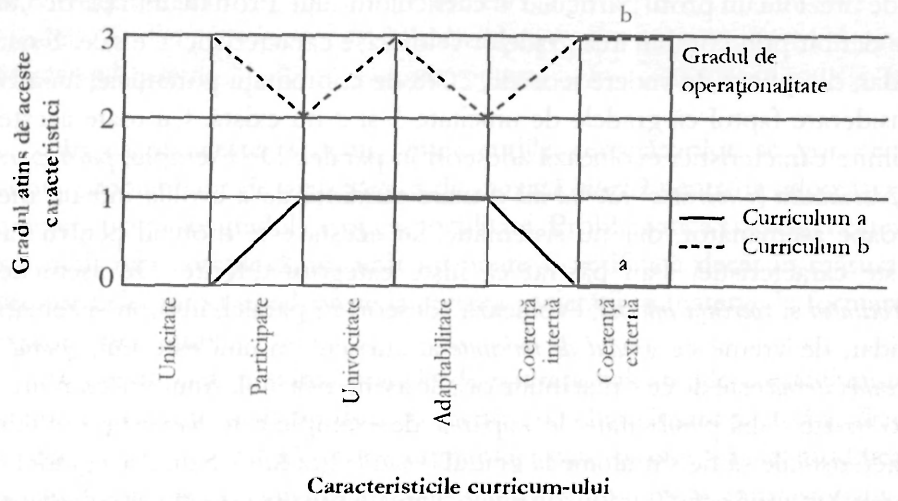


Figura 3. Gradul de operaţionalitate al unui curriculum

În figura 3, caracteristicile *curriculum-ului a* îi cresc gradul de risc. Acesta prezintă o probabilitate slabă de operaţionalitate. Absenţa coerenţei, atât internă, cât şi externă, este oglinda unui curriculum care prezintă un anumit număr de contradicţii, care îl fac slab operaţionalizabil pe teren. Acest tip de curriculum furnizează în general programe de formare profesională, care nu mai răspund nevoilor societăţii. De exemplu, în unele ţări, universităţile produc un mare număr de absolvenţi, care nu reuşesc să-şi găsească un loc de muncă.

Curriculum-ul b, dimpotrivă, are un factor de risc mai mic. Caracteristicile pentru care mai trebuie lucrat se situează la nivelul gradelor sale de participare şi adaptabilitate.

b) **Un prag de operaţionalitate:**

Gradul 2 reprezintă pragul sub care caracteristica analizată ridică o problemă în curriculum: este pragul de operaţionalitae al curriculum-ului. Dacă mai mult de jumătate dintre caracteristicile curriculum-ului se situează sub pragul de operaţionalitate, curriculum-ul analizat va întâmpina dificultăţi în aplicarea sa. Caracteristicile analizate, care se situează sub pragul de operaţionalitate, sunt acelea în cazul cărora trebuie să se efectueze intervenţii prioritare.

c) **Compararea pragului de operaţionalitate între cele două curriculum-uri:**

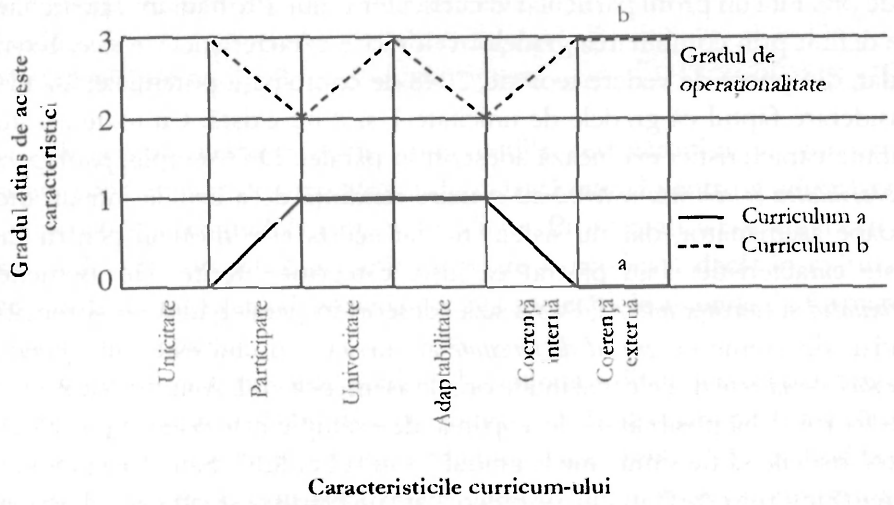


Figura 3. Gradul de operaţionalitate al unui curriculum

În figura 3, caracteristicile *curriculum-ului a* îi cresc gradul de risc. Acesta prezintă o probabilitate slabă de operaţionalitate. Absenţa coerenţei, atât internă, cât şi externă, este oglinda unui curriculum care prezintă un anumit număr de contradicţii, care îl fac slab operaţionalizabil pe teren. Acest tip de curriculum furnizează în general programe de formare profesională, care nu mai răspund nevoilor societăţii. De exemplu, în unele ţări, universităţile produc un mare număr de absolvenţi, care nu reuşesc să-şi găsească un loc de muncă.

Curriculum-ul b, dimpotrivă, are un factor de risc mai mic. Caracteristicile pentru care mai trebuie lucrat se situează la nivelul gradelor sale de participare şi adaptabilitate.

Nu se prea găseşte, de la bun început, un curriculum care să aibă toate caracteristicile sub pragul gradului de operaţionalitate. Acest tip de grafic este un instrument bun de a caracteriza repede un curriculum şi de a oferi, într-un fel, un instantaneu sub formă de profil, în sensul unei analize a caracteristicilor sale. Îi ajută pe cercetători să sensibilizeze o echipă a unui Minister al Educaţiei, însărcinată să ia parte la o revizuire a curriculum-ului lor, cu punctele tari şi cu cele slabe ale curriculum-ului acestora. Acest instrument pune un prim diagnostic şi orientează intervenţiile care trebuie făcute pentru a operaţionaliza un curriculum. Este vorba aici despre decodarea *profilului curriculum-ului.*

Combinând aceste diverse caracteristici în funcţie de respectivele lor grade, se disting diverse *profiluri ale curriculum-urilor.* Fiecare combinaţie de grade prezintă un profil particular al curriculum-ului. Profilul unui curriculum este definit prin combinarea gradelor celor şase caracteristici ale sale. Există, aşadar, din punct de vedere teoretic, 2048 de combinaţii potenţiale, luând în considerare faptul că gradele de unicitate 1 şi 2 nu există. Cu toate acestea, anumite caracteristici evoluează adeseori în paralel. De exemplu, *participarea, adaptabilitatea şi coerenţa externă* au o mare tendinţă de a evolua într-un mod aproape asemănător, dar nu sistematic, iar acesta este motivul pentru care aceste caracteristici s-au păstrat ca nişte categorii diferite. De asemenea, *univocitatea* şi *coerenţa internă*, evoluează adeseori în paralel, însă nu sistematic. Aşadar, de vreme ce *gradul de unicitate* al curriculum-ului este nul, *gradul de coerenţă internă* este de cele mai multe ori, de asemenea, nul. Anumite combinaţii au o foarte slabă posibilitate de a apărea, de exemplu este o excepţie ca toate caracteristicile să fie simultane la gradul 0 sau la gradul 3. Sau, dacă gradul de coerenţă internă este 0, gradul de univocitate nu poate să se situeze sub gradele 2 sau 3. Între numărul de combinaţii potenţiale şi numărul de combinaţii observate efectiv există o marjă mare. Există totuşi o mare variabilitate de la un curriculum la altul. Construcţia unui *profil de curriculum* înainte de a interveni în consolidarea lui, este totuşi un demers util: permite identificarea rapidă a acţiunilor care trebuie urmate în primul rând pentru ajustarea curriculum-ului într-o anumită ţară sau regiune.

Un exemplu:

Tabelul 4 înfăţişează profilul unui curriculum cu risc, având în vederea că jumătate dintre caracteristicile sale se găsesc sub pragul de operaţionalitate. Cea mai mare parte a intervenţiilor cercetătorilor va consta în a face ca aceste caracteristici să depăşească *pragul de operaţionalitate.*

Tabelul 4. Exemplul unui profil de curriculum cu risc

	0	1	2	3
Gradul de unicitate al curriculum-ului				curriculum unificat
Gradul de participare			participare medie	
Gradul de univocitate		univocitate slabă		
Gradul de adaptabilitate			adaptabilitate medie	
Gradul de coerenţă internă		slabă coerenţă		
Gradul de coerenţă externă		slabă adaptare la context		

În cazul acestei scheme, intervenţiile cercetătorilor se vor centra asupra problemelor de *univocitate* şi de *coerenţă internă* pentru a aduce aceste caracteristici peste gradul de operaţionalitate. Problematica coerenţei externe este mult mai complexă, întrucât nu poate fi verificată decât în măsura în care formele pot să se adapteze la cererea societăţii în materie de formare şi angajare de exemplu.

Graficul care prezintă gradele de operaţionalitate ale curriculum-ului este un excelent instrument de lucru pentru o echipă însărcinată să analizeze un curriculum şi să îi identifice elementele care trebuie să fie modificate. Fiecare caracteristică analizată poate declanşa un număr impresionant de intervenţii, care, la rândul lor, au un efect asupra întregului sistem. În această schemă, de exemplu, acţiunea asupra coerenţei interne, aducând programele de studii la acelaşi cadru de referinţă, poate să aibă un efect major asupra întregului curriculum.

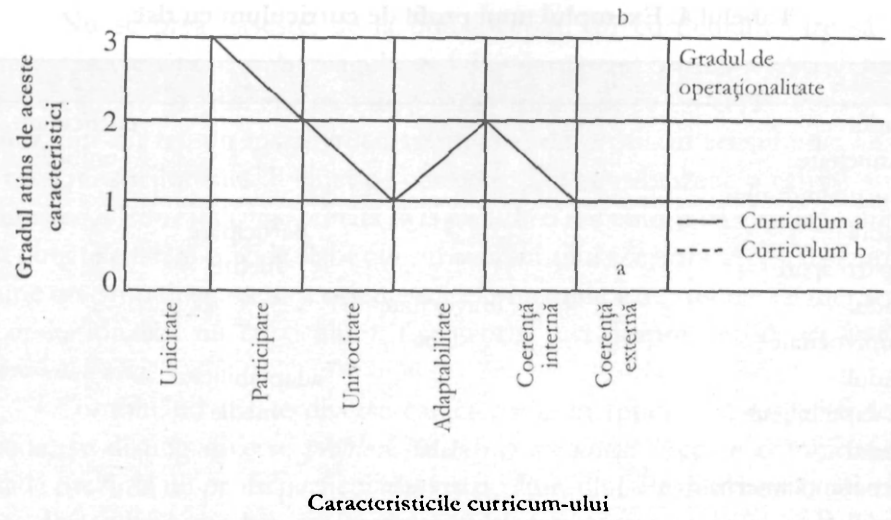


Figura 4. Grade de operaționalitate a curriculum-ului analizat

5. VARIABILITATEA CURRICULUMULUI: FORME ŞI CURENTE

5.1. Trei forme

Dincolo de o definiţie stabilizată, acelaşi curriculum poate lua forme diferite prin interpretările pe care i le dau diferiţi actori ai educaţiei. Acelaşi curriculum poate fi perceput după trei niveluri de interpretare foarte diferite:

- *un curriculum oficial* (*intended curriculum*);
- *un curriculum implementat* efectiv la clasă (*implemented curriculum*);
- *un curriculum însuşit* (*achieved curriculum*).

Curriculumul oficial este definit în textele ministeriale şi în documentele oficiale, o bună parte din curriculum-ul oficial este prescriptivă. *Curriculum-ul implementat* este rezultatul unei interpretări a curriculum-ului oficial de către cadrul didactic; el depinde de înţelegerea lui şi de alegerile acestuia. În fine, *curriculum-ul însuşit* este constituit din părţile curriculum-ului implementat, în legătură cu care elevii îşi însuşesc cunoştinţe şi-şi dezvoltă competenţe.

Aceste forme de curriculum se deosebesc mai mult sau mai puţin una de alta. Cum subliniază Crahay şi Delhaxe (2004), situaţia ideală este aceea în care există o corespondenţă perfectă între *curriculum-ul oficial, curriculum-ul implementat* şi *curriculum-ul însuşit.* O asemenea corespondenţă nu poate fi decelată decât prin ceea ce elevii şi-au însuşit în raport cu prevederile

curriculum-ului oficial. Însă ea pare iluzorie. Totuşi, curriculum-ul însuşit, pus în evidenţă prin evaluarea rezultatelor elevilor, este cel care determină această distanţă între curriculum-ul oficial şi cel implementat. În fine, diferitele forme de curriculum nu au neaparat legături directe unele cu altele. Concepţiile pe care cadrele didactice le construiesc despre curriculum-ul oficial constituie oarecum o mediere inconturnabilă, un filtru uneori foarte puternic între curriculum-ul oficial şi cel însuşit.

Reducerea, mai mult sau mai puţin semnificativă, a distanţei dintre cele trei tipuri de curricule derivă din gradul de adeziune al personalului şcolar la conţinuturile curriculum-ului. Adeziunea cadrelor didactice la curriculum constituie o variabilă foarte importantă a reuşitei inovaţiilor propuse prin reformele curriculare.

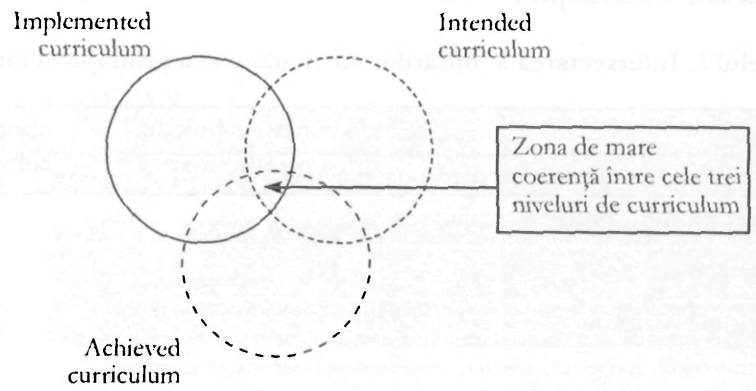


Figura 5. Trei forme de curriculum şi zonele lor de coerenţă

5.2. Curente, tendinţe

În afară de aceste trei forme de curriculum, numeroase curente curriculare pot orienta curriculele prin contrast. La începutul acestei lucrări, au fost descrise diferenţele dintre perspectivele anglo-saxone şi franco-europene. Rândurile care urmează prezintă foarte rapid două mari curente, unul tehnicist şi celălalt mai cultural. Aceste două categorii de curente, foarte diferite una de alta, se intersectează de regulă în literatura despre conceptul de curriculum.

Primul, cel care a dominat domeniul educaţiei în ultimele cinci decenii, este *tehnic şi planificator*. Inspirat din lucrările unor autori precum Tyler (1949), el defineşte şiruri de obiective şi decupează activitatea de predare şi de învăţare

în secvenţe. Acest curent a stat la baza pedagogiei centrate pe obiective şi a pedagogiei măiestriei.

A doua categorie cuprinde curentele inspirate din lucrările lui Lawton (1985) şi se referă la o *abordare culturală* a curriculum-ului (Ettayebi, 2007). Din această perspectivă, un individ nu se poate dezvolta decât devenind membru al unui grup social şi împărtăşind cultura, limbajele şi experienţele celolalţi membri ai grupului. Acest curent inspiră abordările pedagogice care iau în considerare contextul şi situaţiile semnificative pentru elevi.

Aceste curente se intersectează cu diferite forme de curriculum propuse de Shiro (2008) sau De Landsheere (1992) şi oferă un ansamblu de curricule potenţiale. Aceste categorizări rămân totuşi iluzorii; astăzi, pare evident faptul că e vorba mai mult de articularea acestor tendinţe diferite între ele mai degrabă decât de plasarea lor într-un sistem, în interiorul căruia aceste categorii se exclud reciproc.

Tabelul 5. Intersectarea abordărilor curriculare şi a principalei lor ţinte

	Abordare tehnicistă şi planificatoare	Abordare culturală
Centrarea pe cunoştinţele disciplinare	x	
Centrarea pe elevi		x
Centrarea pe societate		x

Centrarea curriculum-ului pe cunoştinţele din diverse discipline, pe elev sau pe societate va conferi o importanţă mai mare sau mai mică abordării tehniciste şi planificatoare sau abordării culturale. De asemenea, o abordare centrată pe elevi nu exclude nici cunoştinţele disciplinare, nici interesul pentru societate. În realitate, un curriculum va avea o dominantă, de exemplu centrarea pe cunoştintele disciplinare, şi va acorda atenţie şi celorlalte tipuri, acordându-le totuşi o importanţă mai mică. De asemenea, un curriculum se poate înscrie într-o abordare culturală fără a neglija dimensiunile tehnicistă şi planificatoare. În fine, aceste forme de curriculum urmează tendinţele actuale. Braslavsky (2001) consideră că, la nivel mondial, reflecţiile şi cercetările referitoare la curriculum prezintă patru orientări:

- o redefinire a conceptului însuşi de curriculum care îl deosebeşte, din ce în ce mai mult, de planurile şi programele de studii;
- o diversificare a metodelor de elaborare a curriculelor;
- introducerea unor schimbări în aspectele structurale care reglează cursusurile;
- introducerea unor schimbări în conţinuturile şi metodele de predare.

Pe de altă parte, același autor constată cinci convergențe în reformele educaționale care se dezvoltă în lume:

- o luare în considerare a supleței structurale;
- o orientare a oricărei formări spre dezvoltarea competențelor;
- o încercare de reducere a fragmentării, prin încurajarea practicilor pedagogice inter- și multidisciplinare;
- introducerea unor opțiuni pentru elevi acolo unde ele nu existau;
- o întoarcere la pedagogia centrată pe proiecte.

Reformele curriculare actuale, experimentate în diferite țări, se înscriu în aceste linii mari, trasate sumar în acest text. Totuși, în funcție de țară, o plasare în contextul realităților locale nuanțează aceste tendințe principale.

Caseta 9, sintetizând un ansamblu de elemente precizate în această secțiune, prezintă o organigramă a fazelor planificării unei reforme curriculare.

CASETA 9

FAZELE PLANIFICĂRII UNEI REFORME CURRICULARE

(1) Definirea finalităților și a orientărilor majore ale sistemului educațional:

- Analiza *situației existente*;
- Identificarea *nevoilor* societății în materie de educație și de formare;
- Înțelegerea alegerilor și a *orientarilor* dorite în materie de educație și de formare;
- Interpretarea *factorilor contextuali*: sociali, culturali, economici, lingvistici, religioși, geografici…
- Asigurarea *coerenței* alegerilor și a orientărilor.

→ Traducerea finalităților și a orientărilor majore ale sistemului educațional într-un document care definește *cadrul de orientare curriculară*, COC;
COC trebuie să fie validat și adoptat pe cale politică.

(2) Operaționalizarea planurilor de acțiuni pedagogice și administrative în cadrul sistemului educațional și punerea în aplicare a mecanismelor de control:

(2.1) *Instalarea structurilor administrative* pentru a asigura:

- *gestionarea* și *coordonarea* reformei;
- *pregătirea* și *operaționalizarea* ei;
- *implementarea* și *experimentarea* ei;
- *evaluarea* ei și *ajustările* care rezultă de pe urma ei;
- *implementarea* ei;
- *reglarea* ei.

→ Definirea unei organigrame ministeriale care să permită asigurarea *monitorizării* și a *planificării* reformei

(2.2) *Instalarea structurilor pedagogice* pentru a asigura:
- *coerența opțiunilor* pedagogice și didactice în raport cu COC la nivelul:

– redactării *programelor de studii*;
– *formării cadrelor didactice*;
– definirii unei *politici* și a *mijloacelor de evaluare*;
– *elaborării materialului didactic și a manualelor școlare*.

→ Definirea și coordonarea unui ansamblu de *celule de lucru*:
- celula „programe";
- celula „formare inițială și continuă a cadrelor didactice";
- celula „evaluare";
- celula „material didactic și manuale școlare";
- celula „implementare";
- celula „comunicare".

(3) Asigurarea rescrierii programelor de studii:

– Pregătirea *instrumentelor* necesare pentru redactarea programelor de studii:
  - banca de situații;
  - banca de resurse;
  - ghiduri de redactare a programelor de studii;
  - instrumente de validare a programelor de studii;
  - etc.

– Definirea *profilurilor de absolvire* la diferitele niveluri de formare;
– Organizarea echipelor și a *procesului de redactare* a programelor de studii;
– Instalarea *dispozitivelor de validare și de ajustare* a programelor de studii;
– Publicarea și difuzarea *noilor programe de studii*.

→ Organizarea și coordonarea *rescrierii programelor de studii*

(4) Formarea cadrelor didactice:

– Organizarea *formării continue* a cadrelor didactice în concordanță cu noile orientări prevăzute de curriculum;
– Adaptarea programelor din cadrul *formării inițiale* a cadrelor didactice în concordanță cu noile orientări prevăzute de curriculum;
– *Formarea cadrelor didactice* potrivit noilor orientări prevăzute de curriculum.

→ *Operaționalizarea formării* continue și a formării inițiale a cadrelor didactice, în funcție de noile orientări ale curriculum-ului

(5) Punerea în aplicare a unei politici şi a unor instrumente de evaluare:

- Definirea unei politici de *evaluare a achiziţiilor* elevilor în concordanţă cu noile orientări prevăzute de curriculum şi cu standardele internaţionale;
- Elaborarea *unor instrumente de evaluare* a rezultatelor elevilor;
- Definirea formei *carnetului de elev*;
- Definirea unei strategii de *reglare* a curriculum-ului şi a sistemului educaţional;
- Definirea unei strategii de *evaluare* şi de *monitorizare* a cadrelor didactice.

→ Operaţionalizarea unei *politici de evaluare* şi *de reglare* a sistemului educaţional la nivelul curriculum-ului însuşi, la nivelul rezultatelor elevilor şi la nivelul formării ca profesor

(6) Îmbunătăţirea materialului didactic şi a manualelor şcolare:

- Definirea unei *politici a materialului didactic şi a manualului şcolar*;
- Dezvoltarea *unor materiale didactice* şi a *unor manuale şcolare* care respectă orientările curriculum-ului;
- Formarea cadrelor pentru *utilizarea* noului material didactic şi a noilor manuale şcolare.

→ Punerea la dispoziţia elevilor şi a cadrelor didactice a unui *material didactic şi a unor manuale şcolare* care respectă noile orientări ale curriculum-ului

(7) Asigurarea implementării reformei:

- Organizarea unei *faze experimentale* de testare a reformei (implementarea ei);
- *Ajustarea* şi *reglarea* diferitelor dimensiuni ale reformei în funcţie de rezultatele implementării;
- Organizarea dispozitivelor de implementare a reformei;
- *Implementarea* reformei;
- *Evaluarea şi reglarea* curriculum-ului reformat.

→ *Implementarea reformei curriculum-ului*

(8) Comunicarea:

- Definirea unei *strategii de comunicare* a diferitelor componente ale reformei;
- Realizarea *unor instrumente de comunicare*.

→ *Informarea eficace a tuturor partenerilor din educaţie, inclusiv a părinţilor şi elevilor, asupra aspectelor esenţiale ale reformei şi a diferitelor lor efecte*

6. CONCLUZII ŞI PERSPECTIVE

Din momentul în care conceptul de curriculum depăşeşte o serie de ambiguităţi, putem privi reformele sistemelor educaţionale cu mai multă seninătate. Adesea, reacţiile de respingere a unei reforme a unui sistem educaţional se datorează greutăţilor pe care le întâmpină chiar conceperea reformei curriculare. Dacă curriculum-ul nu atinge un prag de operaţionalitate suficient, în cel mai fericit caz va provoca opuneri, iar în cel mai rău caz va fi respins. Acest fenomen de respingere a unei reforme curriculare nu este totuşi excepţional. Istoria recentă a refundamentărilor curriculare aminteşte mai multe reforme care nu au fost acceptate de actorii educaţiei, fie în unele dintre dimensiunile lor, fie în ansamblul lor. Analiza dificultăţilor pe care le întâmpină impunerea acestor reforme pune cel mai adesea în evidenţă zone de umbră sau incoerenţe, chiar ambiguităţi legate de unul sau de mai multe elemente constitutive ale curriculum-ului. Pe de altă parte, categorizările exclusive ale curriculum-ului sunt periculoase. Ele riscă să excludă din procesul de reformă dimensiuni care, totuşi, se pot dovedi utile pentru dezvoltarea sistemului educaţional. De exemplu, disputele legate de şcoală atribuie exclusivitatea folosirii cuvântului „obiectiv" pedagogiei centrate pe obiective. Ca şi cum, într-o abordare centrată pe competenţe sau într-o perspectivă centrată pe situaţie, însăşi noţiunea de obiectiv ar trebui exclusă. Acest termen poate fi utilizat, dar, desigur, conjugat diferit, în alte perspective decât în unica abodare axată pe obiective. Acest lucru este valabil şi pentru numeroşi alţi termeni. Ceea ce contează este să rămâi coerent pe tot parcursul abordării dezvoltate.

Pe baza definiţiei conceptului de curriculum propus de către autori în această secţiune, în caseta 10 ne este sugerată o reţea conceptuală:

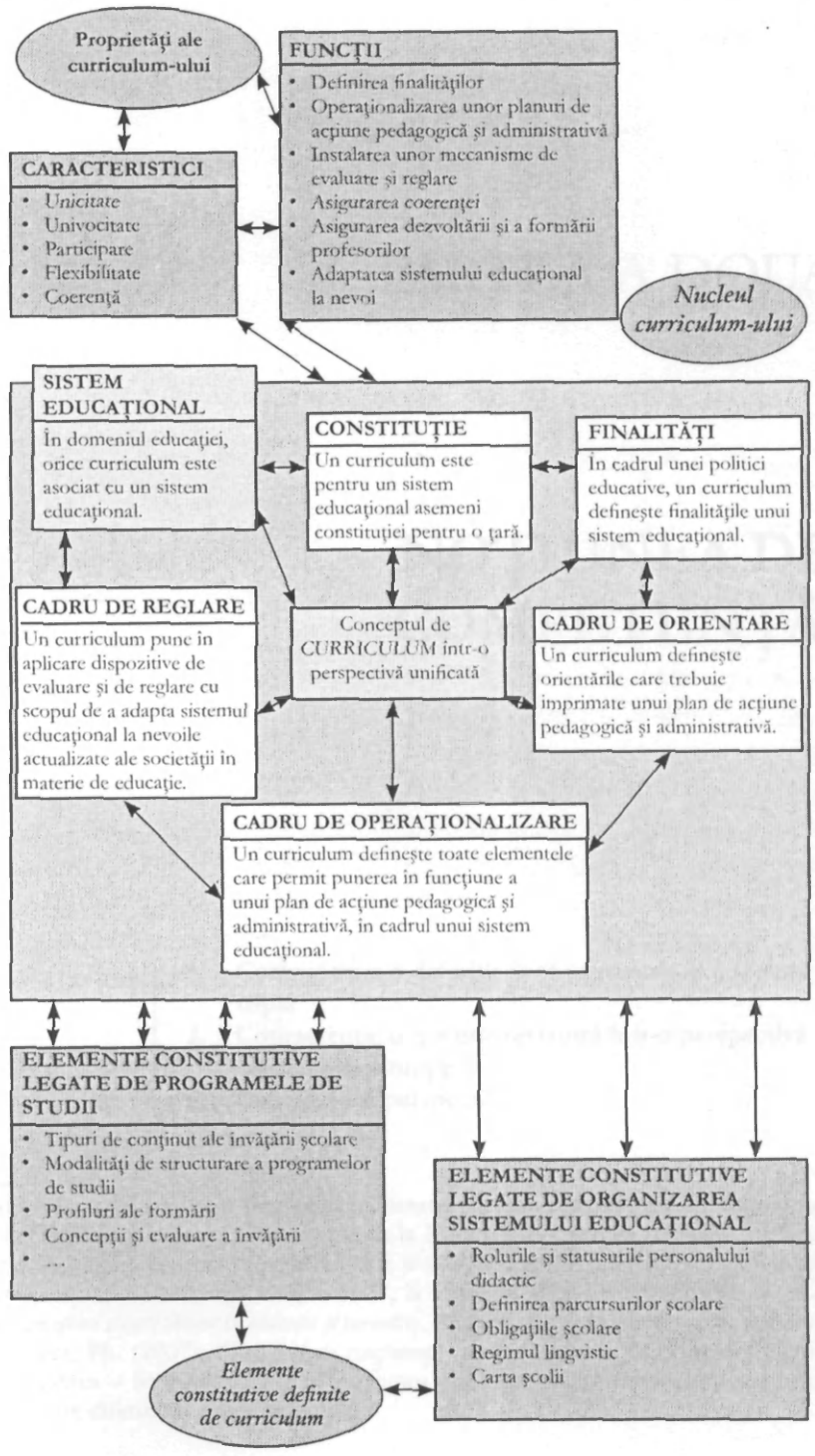
„Un curriculum este un sistem constituit dintr-un ansamblu de componente cu scop educativ. Articulate unele cu altele, aceste componente permit orientarea şi operaţionalizarea unui sistem educaţional prin planuri de acţiuni pedagogice şi administrative. El este ancorat în realităţile istorice, sociale, lingvistice, politice, religioase, geografice şi culturale ale unei ţări, regiuni sau localităţi."

depăşeşte o serie de
onale cu mai multă
orme a unui sistem
nă chiar conceperea
ıg de operaţionalitate
n cel mai rău caz va
e curriculare nu este
curriculare aminteşte
educaţiei, fie în unele
ficultăţilor pe care le
sea în evidenţă zone
nul sau de mai multe
parte, categorizările
tiscă să excludă din
dovedi utile pentru
ıtele legate de şcoală
pedagogiei centrate
ompetenţe sau într-o
ctiv ar trebui exclusă.
erit, în alte perspective
este valabil şi pentru
erent pe tot parcursul

opus de către autori în
onceptuală:
blu de componente cu scop
ntarea şi operaţionalizarea
inistrative. El este ancorat
rafice şi culturale ale unei

CASETA 10

O REŢEA CONCEPTUALĂ A CONCEPTULUI DE CURRICULUM



PARTEA A DOUA

NOȚIUNEA DE COMPETENȚĂ[1]

1. **Competența: o definiție încă provizorie și o logică triplă**
2. **Competența: o noțiune revizuită într-o perspectivă centrată pe situație**
3. **Concluzie și perspective**

[1] O primă versiune a textului care face obiectul acestei secțiuni este rezultatul unui seminar științific de la *Observatorul reformelor din educație*, de la Montreal. Versiunea actuală beneficiază de remarcile și sugestiile cercetătorilor de la ORE și a făcut obiectul unei dezbateri cu ocazia unui simpozion în cursul întâlnirilor REF 2007, la Universitatea din Sherbrooke, Canada (REF: *Rețea francofonă a cercetărilor în educație și formare*). Această primă versiune a fost publicată cu titlul: Jonnaert, Ph. (2007). *Conceptul de competență revizuit*. Dakar: Éditions des Écoles Nouvelles Africaines – Senegal, EENAS. Versiunea publicată în aceste rânduri este totuși îmbogățită și foarte diferită de textul original.

Noţiunea de competenţă pare să aparţină unui grup semantic mai larg, care desemnează subiecţii umani în raport cu angajarea lor într-o acţiune.

(...) Această noţiune şi aria semantică căreia îi aparţine par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire şi de acţiune, care integrează teoria subiectului şi teoria activităţii.

Barbier (2007: 63)

După ce a propus o *definiţie provizorie* a noţiunii de competenţă, această a doua secţiune a lucrării articulează cele trei logici ale acestei noţiuni. Sunt descrise şi analizate diferenţele care există între *abordarea centrată pe situaţie* şi *pedagogia centrată pe obiective*. Un exemplu permite cititorului să înainteze prin dezvoltarea unei *competenţe acţional-situaţionale*. Sunt sugerate mai multe caracteristici ale acestui tip de competenţă: ea ţine de o *persoană* sau de *un grup de persoane*; se dezvoltă *în acţiune* şi *în situaţie*; este *puţin predictibilă*; transpusă în cuvinte, devine *competenţă explicitată* etc. *Competenţa dezvoltată în situaţie* găseşte, între altele, o parte din fundamentele ei în curentul actual al *acţiunii situaţionale*.

Dar mai mult decât o simplă noţiune sau chiar decât un concept, competenţa se prezintă ca elementul fondator al unei *paradigme* novatoare pentru educaţie. Ea trimite la o *arie semantică* aparte, printr-un *câmp conceptual*: este sugerată o *reţea conceptuală* a acesteia. În fine, efectele unei *abordări centrate pe situaţie* asupra unui curriculum sunt prezentate ca perspective curriculare servind drept concluzie pentru această secţiune.

CAPITOLUL 1

Competența: o definiție încă provizorie și o logică triplă

Lumea educației, într-un context de reforme curriculare, trăiește actualmente mai multe *rupturi* de cadre. Trecerea de la pedagogia centrată pe obiective la o *logică a competențelor* este una dintre ele. Evoluția de la o perspectivă *comportamentalistă* spre *constructivism* sau *socioconstructivism*, transformarea progresivă a practicilor cadrelor didactice din *modele transmisive* în *abordări mai participative*, căutatea *sensului activităților de învățare* mai degrabă decât al predărilor unor *conținuturi decontextualizate* sunt alte exemple de rupturi de cadru. Reformele care combină mai multe dintre aceste rupturi sunt complexe și determină modificări majore pe diferite paliere ale sistemelor educaționale. De aceea, devine indispensabil ca aceste *rupturi de cadre* să fie lipsite de ambiguitate. Într-adevăr, numai niște opțiuni curriculare neechivoce permit asigurarea coerenței sistemelor educaționale și a programelor lor de formare, dar mai ales a coerenței practicilor pedagogice ale cadrelor didactice și, în legătură cu acestea, pe aceea a activităților de învățare pentru elevi și studenți. Alegerile unor *paradigme*, *concepte* și *arii semantice*, care servesc ca

fundamente unor *cadre organizatoare* ale unui curriculum, nu ar trebui să-şi permită să lase ca anumite zone de umbră să afecteze reformele.

În cursul a diferite lucrări efectuate în Quebec, precum şi într-o serie de ţări angajate în reforma curriculum-ului (Jonnaert, 2001, 2002; Jonnaert şi M'Batika, 2004; Mercier, Ettayebi şi Medzo, 2004; Medzo şi Ettayebi, 2004; Jonnaert, Boufrahi şi Masciotra, 2004; Jonnaert, Barrette, Masciotra şi Yaya, 2006; Jonnaert şi Masciotra, 2007; Ettayebi, 2007; Ettayebi, 2008; Ettayebi, Opertti şi Jonnaert, 2008 etc.), cercetătorii de la ORE constată importanţa pe care o dobândeşte *aria semantică constitutivă a noţiunii de competenţă*. Braslavski (2001) consideră însăşi folosirea noţiunii de competenţă ca fiind unul dintre elementele inconturnabile ale reformelor actuale.

Pe baze empirice şi teoretice, cercetătorii de la ORE au verificat cum ar putea adapta la exigenţele curriculare *noţiunea de competenţă* şi *câmpul ei semantic*. În continuare, lucrări, şi ele aplicate şi efectuate în colaborare, au fost întreprinse pe şantierele contemporane ale diferitelor reforme curriculare din întreaga lume. Abordări curriculare novatoare iau naştere azi din acest vast program de cercetare al ORE. Progrese certe în perspectiva dezvoltării unor competenţe la elevi rezultă din aceste lucrări, pentru a propune treptat o nouă *paradigmă pentru educaţie*, aceea care se sprijină pe noţiunea de competenţă a *unei persoane sau a unui grup de persoane în situaţie şi în acţiune*.

Este totuşi util, când citim aceste pagini, să ne amintim că noţiunea de competenţă rămâne, cu toate acestea, *un obiect foarte puţin curricular*. Această noţiune tinde mai degrabă *să orienteze acţiunea* elevilor şi a studenţilor în sala de clasă, decât să permită identificarea eficace a prevederilor din programele de studii. Utilizarea ei în *cadre organizatoare curriculare* nu este tocmai stabilizată. Ea presupune o gimnastică conceptuală care mai provoacă deocamdată confuzii din cauza complexităţii ei, dar mai ales din cauza acrobaţiilor care sunt realizate adesea pentru a o transforma într-un *obiect curricular*.

1. COMPETENŢA: O DEFINIŢIE ÎNCĂ PROVIZORIE

Noţiunea de competenţă face obiectul unor abordări foarte variate în funcţie de domeniile disciplinare care o evocă. Ea este folosită diferit de la ergonomie la didactica profesională, de la psihologia socială la lingvistică sau chiar de la ştiinţele sociale la ştiinţele educaţiei. Domeniul educativ sugerează totuşi o abordare specifică pentru aceasta. Mai multe elemente constitutive ale noţiunii de competenţă se desprind în mod constant din analiza unui corpus

de definiții din științele educației (Jonnaert, 2002a; Jonnaert și colab., 2004; Jonnaert și colab., 2006):

1. o competență este întotdeauna asociată cu o *situație*, cu o *familie de situații*, precum și cu *domeniile de experiență* ale unei persoane sau ale unui grup de persoane;
2. dezvoltarea unei competențe se bazează pe mobilizarea și coordonarea de către o persoană sau un grup de persoane a *unei multitudini de resurse*: resurse proprii persoanelor și resurse specifice anumitor circumstanțe ale situației și ale contextului său;
3. o competență nu este realmente construită decât în cazul unei *prelucrări complete și acceptabile din punct de vedere social* a situației;
4. o competență rezultă din *procesul dinamic și constructiv* al prelucrării situației; competența nu se confundă cu acest proces; procesul constă în *prelucrarea* situației de către o persoană sau un grup de persoane; o persoană sau un grup de persoane sunt întotdeauna declarate competente *după* prelucrarea situației;
5. o competența *nu este predictibilă* și deci nu poate fi definită *a priori*; ea depinde de o persoană sau de un grup de persoane, de propriile lor cunoștințe, de înțelegerea situației de către acestea, de ceea ce își imaginează că pot face în această situație, de resursele de care dispun, de constrângerile și de obstacolele pe care le întâmpină în această situație, de domeniilor lor de experiență etc.

Elementul major care se desprinde din această sinteză este *ancorarea dezvoltării oricărei competențe într-o situație sau într-o familie de situații*. Oricărei competențe îi corespund o situație și o familie de situații în care ea se dezvoltă, se construiește și se adaptează. Într-adevăr, în general, o situație aparține *unei familii de situații* care au un anumit număr de caracteristici în comun. Competența dezvoltată într-una dintre aceste situații poate fi adesea *adaptată* la celelalte situații din aceeași familie.

Alte noțiuni sunt recurente în definițiile analizate: acelea de *resurse*, de *constrângeri* și de *obstacole*, acelea de *activitate* și de *prelucrare eficace*, acelea de *adaptabilitate* și de *viabilitate*. Ideea că prelucrarea situației trebuie definitivată pentru ca o competență să fie recunoscută și proclamată revine practic în toate definițiile.

Ansamblul acestor puncte de vedere este sintetizat în definiția *provizorie* următoare, reformulată inițial de Jonnaert și colab. (2004: 674):

> Competența este rezultatul prelucrării complete a unei situații de către o persoană sau un grup de persoane, într-un context dat.

Această prelucrare se bazează pe câmpul experienţelor trăite de persoană în alte situaţii mai mult sau mai puţin izomorfe cu cea care face obiectul unei prelucrări.

Această prelucrare se sprijină pe un ansamblu de resurse, de constrângeri şi de obstacole şi pe acţiuni; reuşita acestei prelucrări depinde de persoană sau de grupul de persoane, de experienţele lor de viaţă, de felul cum înţeleg situaţia, de situaţia însăşi şi de context, de resursele persoanelor însele şi de cele disponibile datorită circumstanţelor situaţiei. O competenţă depinde, de asemenea, de constrângerile şi de obstacolele pe care le simte persoama sau grupul de persoane şi/sau care sunt prezente în legătură cu circumstanţele situaţiei.

Competenţa este rezultatul unui proces dinamic, ea este specifică unei situaţii şi poate fi adaptată în alte situaţii care sunt aproape izomorfe cu situaţiea actuală şi care aparţin aceleiaşi familii de situaţii.

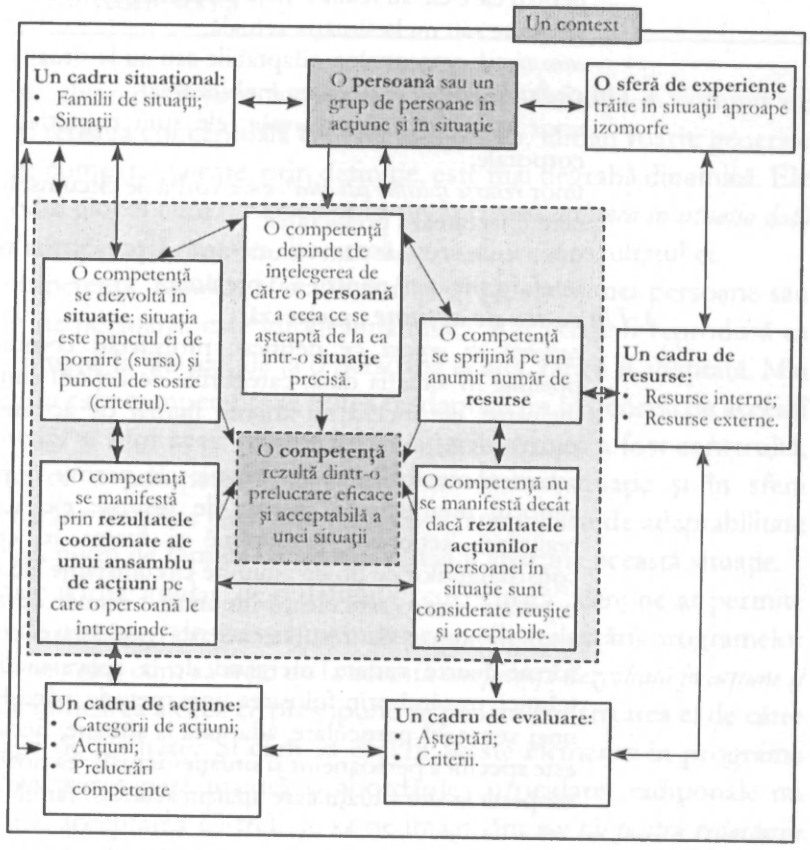
O competenţă se defineşte, aşadar, prin:

1. un *context*;
2. o *persoană* sau un *grup de persoane*;
3. un *cadru situaţional*: o situaţie şi *familia ei de situaţii*;
4. o sferă de *experienţe trăite* anterior de o persoană sau de grupul de persoane în situaţii aproape izomorfe cu situaţia în curs de prelucrare;
5. un *cadru de acţiune*: *categorii de acţiuni* incluzând un anumit număr de *acţiuni* realizate de una sau de mai multe persoane în această situaţie;
6. un *cadru al resurselor*: *resurse* utilizate pentru dezvoltarea competenţei;
7. un *cadru de evaluare*: *rezultate* obţinute, transformări observate în situaţie şi la persoanele în cauză şi criterii care permit să se afirme că prelucrarea situaţiei este completă, reuşită şi acceptabilă din punct de vedere social.

[2] In acest stadiu
de competenţă. T
de universală va
educaţiei.

CASETA 11

O REȚEA CONCEPTUALĂ A NOȚIUNII DE COMPETENȚĂ[2]



Legendă:

Cinci cadre permit persoanei sau unui grup de persoane, în situație și în acțiune, să realizeze o prelucrare a acestei situații pentru a dezvolta o competență:

1. Cadrul situațional definește:

- o *familie de situații* care definește proprietățile comune tuturor situațiilor din această familie; această familie de situații este generică și include un anumit număr de situații;
- o *situație* în care persoana sau grupul de persoane acționează concret; situația este particulară; o situație este un ansamblu de circumstanțe, dintre care unele constituie resurse pentru

[2] În acest stadiu al reflecției, vorbim încă mai degrabă de „noțiunea" decât de „conceptul" de competență. Termenul de concept nu va fi acceptat decât atunci când o definiție suficient de universală va fi aprobată de comunitatea științifică a cercetătorilor din domeniul științelor educației.

prelucrarea ei de către persoanele în cauză, altele reprezintă constrângeri sau chiar obstacole.

2. ***Un câmp de experiențe*** ce face referire la:
   - *experiențele* și *acțiunile anterioare* trăite de persoanele respective în situații mai mult sau mai puțin izomorfe cu situația actuală și pentru care ele au realizat deja prelucrări competente, care pot fi adaptate sau nu la situația actuală;
   - *cunoștințele* persoanelor, adaptabile sau nu la situația actuală.
3. ***Un cadru de resurse*** permite mobilizarea:
   - unor *resurse proprii persoanelor*: ele sunt cognitive[3], conative și corporale;
   - unor *resurse specifice situației*[4]: este vorba de circumstanțele situației care îi facilitează prelucrarea;
   - unor *resurse externe*: sunt resurse pe care persoanele le mobilizează în afara situației[5] pentru a o prelucra.
4. ***Un cadru de acțiune*** precizează:
   - *categorii de acțiuni* ce definesc proprietăți comune acțiunilor posibile în situația dată; categoriile de acțiuni sunt generice și inclusive; ele includ un anumit număr de acțiuni posibilie în situația dată;
   - *acțiuni* contextualizate în situație; ele permit o prelucrare cu ajutorul unui anumit număr de resurse; ele sunt concrete; realizarea acțiunilor presupune și luarea în considerare a constrângerilor ce țin de anumite circumstanțe ale situației date;
   - o *prelucrare* care articulează un anumit număr de acțiuni cu un anumit număr de resurse; această prelucrare poate îmbrăca forme foarte variate, mergând de la aplicarea liniară a unei tehnici, trecând prin folosirea unei metode, până la dezvoltarea unei strategii[6] particulare, adaptată la situație, fiecare prelucrare este specifică persoanelor și situației actuale; ea poate fi, eventual, adaptată la alte situații care aparțin aceleiași familii de situații.

[3] **Resurse cognitive și conative**: ***resursele cognitive*** se referă în esență la patrimoniul cognitiv din care fac parte cunoștințe ale persoanei și/ sau ale grupului de persoane, pe care circumstanțele situației ne permit să le evocăm; ***resursele conative*** evocă angajarea mai mult sau mai puțin semnificativă a persoanei și/ sau a grupului de persoane în situație, în funcție de dimensiuni afective, emotive și motivaționale.

[4] O situație este întodeauna o îmbinare complexă de circumstanțe de natură foarte diferită și contextuală. Aceste circumstanțe se pot prezenta ca fiind *resurse* servind la prelucrarea situației, în timp ce altele vor reprezenta *constrângeri* pe care persoana trebuie să le ia în considerare. Unele dintre aceste constrângeri pot fi anulate, altele nu, putând deveni în acest caz adevărate obstacole și pot transforma situația într-o problemă.

[5] Conținuturile descrise în ***programele de studii*** sunt prescriptive și presupun învățarea lor *pentru ca un elev sau un student să poată prelucra situația; ele constituie resurse externe.*

[6] Aceste concepte sunt definite în cadrul rubricii referitoare la tipuri de conținuturi care trebuie codificate într-o programă de studii, cea mai mica unitate fiind „noțiunea", pornind de la care pot fi definite celelalte tipuri de conținuturi (vezi ORE-UQAM, 2008):

„**O noțiune**: cea mai mică unitate care permite descrierea unei cunoștințe. Enunțul unei noțiuni cuprinde un substantiv sau un grup de substantive. Exemplu: *auxiliarul unui participiu trecut.*

5. ***Un cadru de evaluare*** specifică:
- tipul de prelucrare așteptat pentru ca situația să fie realmente prelucrată: *prelucrarea competentă*;
- *criterii* care permit să se verifice în ce măsură prelucrarea competentă a situației este reușită și acceptabilă din punct de vedere social.

Totuși, chiar dacă sunt interesante, această definiție a noțiunii de competență și rețeaua conceptuală care rezultă din ea, rămân foarte generale și par să fixeze competența care, prin definiție, este mai degrabă dinamică. Ele descriu la modul global cum o persoană își organizează *acțiunea în situația dată* și dezvoltă o competență, aceasta din urmă nefiind decât rezultatul ei.

O competență, rezultat al acțiunilor în situație ale unei persoane sau ale unui grup de persoane, este întodeauna unică. Rar poate fi reprodusă ca atare de la o situație la alta sau de la o persoană la alta, fără a fi adaptată. Mai mult, situațiile la care competența ar putea fi adaptată țin în general de aceeași familie de situații și sunt cvasi-izomorfe[7] situației în care ea a fost construită. Din moment ce o competență este ancorată într-o situație și în sfera experiențelor trăite de către persoana respectivă, spațiul său de adaptabilitate se îndepărtează puțin de familia de situații căreia îi aparține această situație.

Nu este vorba, așadar, de o definiție „curriculară" care ne-ar permite să dispunem de norme și de prescripții indispensabile redactării programelor de studii. În acest caz, cum să treci de la această *competență dezvoltată în acțiune și în situație* la identificarea a ceea ce presupune ea pentru construirea ei de către elevi în situația de învățare? Și cum să descrii aceste elemente în programe de studii? Provocarea pare majoră și abordările curriculare tradiționale nu par să fi permis acceptarea ei: trebuie să ne imaginăm *noi căi pentru redactarea programelor de studii*. Altfel spus, este vorba să găsim elemente de răspuns la întrebarea: „Cum să trecem de la o noțiune dinamică, ce ține de o paradigmă

O tehnică: procedură/i sau operație/i folosind una sau mai multe noțiuni. Enunțul unei tehnici cuprinde un nume sau un substantiv de acțiune (sau un verb) cu un complement. Exemplu: organizarea a două numere între ele pentru a afectua o împărțire în scris.
O metodă: ansamblu ordonat de tehnici pentru atingerea unui scop. Exemplu: prevenirea malariei.
O strategie: ansamblu coordonat de metode și tehnici, adaptat la caracteristicile situației. Exemplu: adaptarea unei metode de prevenire a malariei la caracteristicile particulare ale unui pacient."

[7] Două situații sunt *izomorfe* când ele aparțin aceluiași câmp semantic în cadrul aceleiași familii de situații și când au o structură asemănătoare. Este un fapt excepțional să întâlnești situații strict izomorfe. Din contră, în cadrul aceleiași familii de situații, se pot găsi situații cvasi-izomorfe, adică acelea care prezintă un număr foarte mare de caracteristici comune. Când ele prezintă caracteristici foarte diferite, situațiile sunt *heteromorfe*.

a acțiunii în situație, la o noțiune mai statică, ce ține, în ceea ce o privește, de anumite teorii curriculare?"

Rețeaua conceptuală prezentată în aceste rânduri organizează diferite cadre care pot constitui formatul general al rubricilor unei programe de studii. Mai trebuie, totuși, precizată și definită o metodologie care să permită realmente construirea fiecăruia dintre aceste cadre. Finalitatea acestor cadre este de a identifica *elementele fondatoare ale unei competențe*. Nu este suficient să evocăm vag niște situații, ci trebuie și să le identificăm pe cele care vor fi pertinente pentru activitățile de învățare și semnificative pentru elevi. Cum să faci să revină realmente în sălile de clasă aceste situații, pentru ca elevii să dezvolte competențe pentru a prelucra situațiile lor de viață: „Școala lucrează în circuit închis. Ea nu are timp să meargă să vadă de ce anume au nevoie oamenii și, mai ales, de ce anume vor avea nevoie în viață. Cu ce sunt înarmați și ce le lipsește? Au bagajul necesar pentru a înfrunta complexitatea lumii?" (Perrenoud, 2003: 19).

Este vorba în această situație de refundamentarea unei paradigme pentru educație, care să permită integrarea ansamblului cadrelor ce asigură baza unei competențe, așa cum o propune rețeaua conceptuală a noțiunii de competență. Această paradigmă are pretenția de a reintroduce în sălile de clasă sensul activităților de învățare, pentru ca elevii și studenții să construiască cunoștințe și să dezvolte competențe.

CASETA 12

CARACTERISTICILE CHEIE ALE NOȚIUNII DE COMPETENȚĂ (LEGENDRE, 2008: 39)

1. *Competența nu se manifestă niciodată direct.*
2. Competența este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită.
3. Competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic.
4. *Competența este construită și evolutivă.*
5. Competența are o dimensiune metacognitivă.
6. Competența are o dimensiune în același timp individuală și colectivă.

2. COMPETENȚA: O LOGICĂ TRIPLĂ

Trei logici diferite, dar articulate între ele, apar în literatura pe tema educației în legătură cu noțiunea de competență: *o logică a acțiunii în situație*, *o logică curriculară* și *o logică a învățării.*

Logica acțiunii în situație ne conduce spre teoriile acțiunii. Ea precizează cum o persoană sau un grup de persoane acționează în situație. Competența, în acest cadru teoretic particular, devine o *competență acțional-situațională*, adică una care se dezvoltă prin *acțiunea trăită de o persoană sau un grup de persoane în situație.* Acest tip de logică plasează competența *acțional-situațională* (Masciotra, Roth și Morel, 2007) în centrul dezbaterilor curriculare contemporane.

Logica curriculară trimite mai degrabă la teoriile actuale ale curriculum-ului. Ea precizează elementele care trebuie prevăzute în programele de studii, pentru ca elevii să dezvolte realmente competențe. Această logică se sprijină, în principiu, pe o înțelegere a ceea ce realizează o persoană în situație pentru a deveni competentă. *Logica acțiunii în situație* alimentează, așadar, *logica curriculară.*

Cât despre *logica învățării*, ea se referă la teoriile învățării. Această logică are pretenția că permite elevilor și studenților să dezvolte realmente competențe. O asemenea logică se bazează pe rezultatele analizelor unor *competențe acțional-situaționale.*

Chiar dacă trimit la cadre teoretice diferite, aceste trei logici sunt complementare, ele se alimentează una pe alta. Logica acțiunii și logica învățării definesc competența ca fiind rezultatul unui proces care nu este altul decât *prelucrarea competentă a situației.* Această prelucrare competentă este *mijlocul* prin care trec persoanele pentru a deveni competente în situație. Logica curriculară precizează ce trebuie făcut în sălile de clasă, pentru ca elevii și studenții să poată prelucra cu competență situațiile lor. Logica curriculară precizează, în programele de studii, ingredientele necesare pentru o prelucrare competentă a unor situații.

Jonnaert și Masciotra (2007) combină aceste trei logici în schema de la pagina următoare.

Logica acțiunii în situație le alimentează pe celelalte două prin medierile și reglările formatorilor. Ea este cea dintâi. La analiza unor programe de formare[1] care se înscriu într-o perspectivă de dezvoltare a unor competențe de către elevi, constatăm *competențele acțional-situaționale*, adică acelea care s-au dezvoltat în acțiune și în situație, că sunt în centrul dinamicii activității de învățare. Această logică a acțiunii în situație valorizează plasarea în context

[1] Vezi, de exemplu, formarea inginerilor la Universitatea din Sherbrooke (Gaulthier, 2007) sau programa de biologie de la Universitatea Quebec, din Montreal (Mauffette, 2006).

a conținuturilor învățării în situații care dobândesc un sens pentru elevi. O asemenea perspectivă este pusă în evidență în diferite lucrări de cercetare actuale despre strategiile de predare folosite de cadrele didactice.

De exemplu, Schroeder, Scott, Tolson, Huang şi Lee (2007) au efectuat o *meta-analiză*[2] asupra cercetărilor care vizează strategiile în predarea ştiinţelor, reluând lucrări publicate în reviste ştiinţifice nord-americane, din 1980 până în 2004. Rezultatele acestei *meta-analize* realizate de cercetătorii nord-americani (Texas A. şi M. University şi National Hsinchu University of Taiwan) arată că strategiile orientate spre contextualizarea conținuturilor învățării şi construirea unor sensuri de către elevi au, din punct de vedere statistic, cele mai multe efecte pozitive asupra rezultatelor activității de învățare. Aceste strategii de contextualizare, care plasează conținuturile activității de învățare în situație (*enhanced context strategies*[3]), au fost confruntate cu rezultatele asupra activității de învățare ale altor abordări pedagogice (*questioning strategies*; *focusing strategies*; *manipulation strategies*; *enhanced materials strategies*; *assessment strategies*; *inquiry strategies*; *instruction technology strategies*; *direct instruction*; *collaborative learning strategies*). E interesant de remarcat faptul că strategiile de contextualizare (*enhanced context strategies*) se plasează în primul rând printre efectele pozitive asupra activității de învățare. Ele sunt urmate, totuşi la mare distanță, de strategiile colaborative de învățare (*collaborative learning strategies*[4]).

[2] Pentru McNamara, Morales, Kim şi McNamara (1998), citați de Scheoder şi colab. (2007: 1440), „meta-analysis is a quantitative technique that integrates the results of a number of primary studies to analyze and synthesize then into a coherent product. It provides a rigorous method for building on the findings of previous studies and aggregating the results to advance scientific knowledge and to guide Policy development during educational reform." [„meta-analiza este o tehnică cantitativă care integrează rezultatele unui număr de studii primare pentru a le analiza şi sintetiza apoi într-un produs coerent. Ea asigură o metodă riguroasă în construirea pe baza concluziilor studiilor anterioare şi în reunirea rezultatelor, pentru a face să avanseze cunoaşterea ştiinţifică şi pentru a ghida dezvoltarea politicii în cursul reformei educaționale." - n. trad.].

[3] „Teachers relate Learning to the students' previous exepriences or knowledge or engage students' interest through relating learning to the students'/school's environment or setting (e.g., using problem-based Learning, taking fields trip, using the schoolyard for lessons, encouraging reflection)" [„Profesorii corelează învățarea cu experiențele şi cunoştințele anterioare ale studenților sau trezesc interesul studenților legând învățarea de mediul sau contextul şcolii (de exemplu, folosind învățarea prin problematizare, făcând excursii în natură, folosind curtea şcolii pentru lecții, încurajând reflecția)"- n. trad.] (Schoeder, Scott, Tolson, Huang şi Lee, 2007: 1446).

[4] „Teachers arrange students in flexible groups to work on variable tasks (e.g., conducting lab exercises, inquiry projects, discussions) [„Profesorii dispun studenții în grupe flexibile pentru îndeplinirea unor sarcini variabile (de exemplu, efectuarea unor exerciții de laborator, proiecte anchetă, discuții)"- n. trad.]. (Schroeder şi colab., 2007: 1446).

un sens pentru elevi. O
erite lucrări de cercetare
ele didactice.
și Lee (2007) au efectuat
iile în predarea științelor,
ericane, din 1980 până în
cetătorii nord-americani
University of Taiwan)
onținuturilor învățării și
t de vedere statistic, cele
tății de învățare. Aceste
ile activității de învățare
ate cu rezultatele asupra
uestioning strategies; *focusing*
tegies; *assessment strategies*;
uction; *collaborative learning*
giile de contextualizare
printre efectele pozitive
și la mare distanță, de
g strategies[4]).

de Scheoder și colab. (2007:
tes the results of a number
herent product. It provides
studies and aggregating the
elopment during educational
ză rezultatele unui număr de
coerent. Ea asigură o metodă
re și în reunirea rezultatelor,
ghida dezvoltarea politicii în

ces or knowledge or engage
ool's environment or setting
the schoolyard for lessons,
experiențele și cunoștințele
ind învățarea de mediul sau
matizare, făcând excursii în
"- n. trad.] (Schoeder, Scott,

riable tasks (e.g., conducting
studenți în grupe flexibile
a unor exerciții de laborator,
1446).

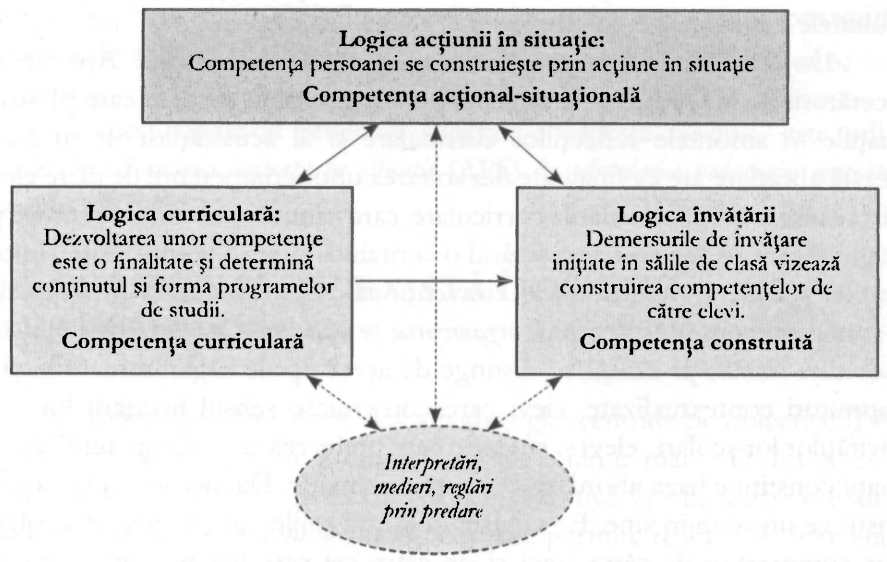


Figura 6. Trei logici ale competenței

Pare totuși evident că profesorii combină mai multe strategii (Shulman, 1986; Wise, 1996), o combinare a unor strategii de tip colaborativ și a unor strategii de contextualizare apare ca foarte pertinentă. *Abordarea centrată pe situație*, recomandată de cercetătorii de la ORE, se bazează pe astfel de rezultate de cercetare.

În aceeași ordine de idei, o echipă de cercetători de la ORE a monitorizat timp de cinci ani elevi ai unei școli primare din Senegal[5]. Împreună cu profesorii, ei au aplicat la ore strategii de tip *enhanced context strategies*, combinându-le cu strategii de tip *collaborative learning strategies*, potrivit caracterizărilor lui Schoeder și colab. (2007). La începutul experimentului, numai 23% dintre elevii claselor experimentale din proiect obțin certificatul de studii primare. După cei cinci ani de experiment, mai mult de 85% dintre elevii acestor clase au reușit la acest concurs, ceea ce le permite să intre în învățământul secundar. Acest concurs de la finalul studiilor primare este sumativ și certificativ. Este constituit din itemi decontextualizați și lipsiți de vreo semnificație. Aceste date empirice, culese pe grupuri mici de elevi, permit totuși cercetătorilor de la ORE să formuleze ipoteza potrivit căreia cunoștințele construite în situații semnificative pentru elevi pot fi adaptate și reutilizate în activități școlare decontextualizate și lipsite de orice semnificație, precum itemii acestor probe

[5] Cercetare finanțată de Centrul de Cercetări pentru Dezvoltare Internațională (CRDI, www.idrc.ca); programul ACACIA, proiectul: 103108.

de la încheierea studiilor primare. Aceste date empirice pot fi coroborate cu rezultatele meta-analizei lui Shroeder şi colab. (2007).

Abordarea centrată pe situație se situează la acest nivel. Apărată de cercetătorii de la ORE, ea se bazează pe un ansamblu de date care plasează situațiile în amontele reflecțiilor curriculare şi al activităților de învățare. Această abordare are ca finalitate dezvoltarea unor competențe de către elevi. Ceea ce înseamnă că abordările curriculare, care trimit la o abordare centrată pe situație şi care se definesc respectând o veritabilă logică a competenței, întorc complet spatele abordărilor mai convenționale de elaborare a programelor de studii, precum, de exemplu, *organizarea pe obiective a conținuturilor învățării. O abordare centrată pe situație* se distinge de acest tip de organizare. Situații şi conținuturi contextualizate, elevi care construiesc sensul învățării lor şi al activităților lor şcolare, elevi şi studenți care prelucrează cu competență aceste situații constituie baza abordării centrate pe situație. Dar această abordare nu constituie un scop în sine. Ea nu este decât un mijloc în serviciul dezvoltării unor competențe de către elevi şi de către cei care învață. Pentru a evita orice confuzie cu conceptul de *abordare centrată pe competențe*, faimoasa APC[6], cercetătorii de la ORE vorbesc mai degrabă de *abordare centrată pe situație*, APS[7].

Pentru a ajunge la analiza şi descrierea fină a *competențelor acțional-situaționale*, cele care au fost construite în acțiune şi în situație de către persoanele în cauză, mai trebuie să cunoaştem situațiile care permit manifestarea lor. În acest sens, inputul programelor de studii, în cazul unei *abordări centrate pe situație*, nu se poate realiza decât prin *familiile de situații* prevăzute în profilurile formărilor. Deja de multă vreme, conceptul însuşi de obiectiv operațional a evoluat în această direcție: „Am putea spune că un obiectiv operațional defineşte o situație sau mai degrabă o clasă de situații de evaluare. Am avea atunci definiția operatorie următoare: un obiectiv operațional este definiția comprehensivă a unei clase de situații[8] de evaluare." (D'Hainaut, 1988: 478). D'Hainaut, cercetătorul francofon cel mai citat în educație în problema sferei curriculare, făcuse deja să evolueze conceptul de obiectiv spre acela de situație. Inputul programelor de studii nu este conținutul disciplinar, de vreme ce *cadrul de orientarea curriculară* (COC) se bazează pe o *abordare centrată pe situație*. Inputurile programelor de studii, în acest caz, se concretizează prin clase de situații. Actualmente, puține programe de studii pentru pregătirea de bază a tinerilor respectă această constrângere, chiar dacă ele pretind că se înscriu într-o perspectivă de dezvoltare a unor competențe de către elevi

[6] APC - *approche par competences* (n. trad.)
[7] APS - *approche située* (n. trad.)
[8] Noțiunile de clasă de situații şi de familie de situații sunt cvasi-sinonime. Conceptul de „clasă" este totuşi mult mai precis şi se referă la reguli de scriere care țin de teoria matematică a mulțimilor.

activi în situație. Logica triplă evocată în aceste rânduri este solidară. Situațiile sunt totuși primordiale, ele influențează noțiunea de competență construită în situație și în acțiune și, prin aceasta, *competența acțional-situațională*.

În acest stadiu al reflecției sugerate în aceste rânduri, este util să deosebim *abordarea centrată pe situație* (APS) de *abordarea pedagogiei centrate pe obiective* (PPO)[9].

3. CE DIFERENȚE EXISTĂ ÎNTRE APS ȘI PPO?

Organizarea pe bază de obiective a pedagogiei centrate pe obiective (PPO) alege un input prin conținuturile disciplinare și nimic mai mult. Ea nu evocă decât vag clasele de situații în care aceste obiective ar putea găsi o aplicare oarecare. *Abordarea centrată pe situație*, cea care permite realmente dezvoltarea unor competențe de către elevi, alege, în ceea ce o privește, un input prin situații. Situațiile sunt acelea care permit manifestarea unor *competențe acțional-situaționale* la elevi. Aceste situații sunt prin natura lor complexe și pluridisciplinare. Din contră, intrarea disciplinară a obiectivelor presupune o descompunere a conținuturilor în unități mici, adică o simplificare și o împărțire pe bucățele a conținuturilor. Ea este monodisciplinară. Organizarea conținuturilor pe bază de obiective a PPO se situează la antipodul *abordării centrate pe situație*. Observarea construcției unei competențe de către o persoană în acțiune în situație[10] ne permite să ne dăm seama că organizarea conținuturilor pe obiective nu aduce decât cel mult o parte de resurse utile prelucrării competente a unei situații și atâta tot. Mai mult, conținuturile PPO sunt cel mai adesea decontextualizate și lipsite de sens pentru elev. Dezvoltarea unei competențe presupune, în orice caz, mai mult decât niște cunoștințe împărțite pe bucățele și decontextualizate ca unică resursă.

Totuși, azi, însăși ideea unei *abordări centrate pe competențe* (APC) pare compromisă și suscită numeroase polemici. Este într-adevăr foarte greu, dacă urmărim argumentația prezentată în rândurile de mai sus, să definim *a priori* o competență într-un document oficial. Anumite abordări ale APC sugerează, cu toate acestea, înscrierea competențelor în programele de studii. Aceste competențe nu pot fi totuși decât *virtuale* și nu depășesc *faptul*

[9] PPO - *pédagogie par objectifs* (n. trad.)

[10] În cursul unei cercetări subvenționate de *Consiliul canadian al cercetării în științele umane* (CRSH), cercetătorii de la ORE au analizat operatori prelucrând situații când se află la locul de muncă, în fabrică; CRSH, subvenție de cercetare strategică, competențe esențiale, 2004-2006, număr de proiect: 854-2003-2007.

de a fi doar numite într-o listă, un cadru de referință sau un program de formare. Confruntați cu astfel de programe, cadrele didactice întâmpină rapid dificultăți. Dincolo de desemnarea unor competențe *virtuale* în programe, ele nu dispun de ingredientele indispensabile unei intervenții pedagogice adecvate, care să favorizeze dezvoltarea unor competențe reale la elevi. Astfel de abordări provoacă în mod regulat respingerea APC-ului de către actorii și decidenții în materie de educație, întrucât competențele desemnate în acest tip de programe sunt greu de adaptat la practicile din sălile de clasă.

Din contră, într-o perspectivă centrată pe situație, situațiile care participă le dezvoltarea competențelor sunt ușor de identificat. Ele pot fi descrise în programele de studii. Trebuie să vorbim atunci de o *abordare centrată pe situație* (APS), așa cum fac cercetătorii de la ORE, și să vedem în dezvoltarea unor *competențe acțional-situaționale,* la elevii în acțiune în aceste situații, însăși *finalitatea abordării centrate pe situație.* Spre deosebire de o competență decontextualizată și deci virtuală, prezentată în programele de pregătire de tip APC, o *competență acțional-situațională* este aceea care rezultă dintr-o *prelucrare competentă* în situație. Este vorba mai puțin de o descriere a acestei competențe, cât de sugerarea, direct în programele de pregătire, a situațiilor în care această competență se va putea dezvolta. Însă asta nu este încă suficient; în aceste programe, va trebui să apară și ce anume are nevoie elevul pentru a putea prelucra aceste situații cu competență. Trebuie să reușim să ne îndepărtăm de canoanele curriculare tradiționale, definite în cadrul *pedagogiei centrate pe obiective* (PPO) și adesea reluate de anumite tipuri de APC. În acest caz, simpla formulare a unei competențe seamănă cu aceea a unui obiectiv operațional. Abordările dezvoltate de cercetătorii de la ORE au luat-o pe un drum ce se îndepărtează atât de PPO, cât și de APC.

Tabelul următor permite stabilirea unui anumit număr de diferențe între organizarea conținuturilor pe obiective, așa cum o recomandă PPO, și o logică ce se desprinde din APS[11].

[11] Acest tabel este adaptarea unui document intitulat *Logica competențelor și logica pedagogiei centrate pe obiective: de ce cele două logici nu se întâlnesc?* De consultat pe site-ul: http://www.ore.uqam.ca.

Parameți învățăr
(1) Intrare:
(2) Proces:
(3) Natura conținuturilor
(4) Rezultate:
(5) Profil:
(6) Referință epistemologică:

Desigur, nu
să evităm confuzia
prea ancorată în F
obiecte diferite: *situ*
(PPO). Ele au filia
comportamentalism, în
epistemologice. Ma
cel mai adesea asoci
PPO. PPO prescrie

ă sau un program de
actice întâmpină rapid
rtuale în programe,
ntervenții pedagogice
ţe reale la elevi. Astfel
ului de către actorii şi
le desemnate în acest
ălile de clasă.
situațiile care participă
Ele pot fi descrise în
ordare centrata pe situație
n în dezvoltarea unor
situații, însăşi *finalitatea*
ență decontextualizată
e tip APC, o *competență*
re competentă în situație.
nțe, cât de sugerarea,
această competență se
aceste programe, va
putea prelucra aceste
părtăm de canoanele
trate pe obiective (PPO)
z, simpla formulare a
erațional. Abordările
ım ce se îndepărtează

: număr de diferențe
recomandă PPO, şi o

lor şi logica pedagogiei centrate
ttp://www.orc.uqam.ca.

Tabelul 6. APS versus PPO

Parametri ai învățării	APS	PPO
(1) Intrare:	prin *clasele de situații* şi *situațiile* pertinente în raport cu programele de formare	prin *conținuturile disciplinare* descompuse şi ierarhizate în micro-unități
(2) Proces:	*o prelucrare competentă* a unor situații, bazată pe acțiunile şi experiențele elevului; elevul este *activ* şi îşi construieşte cunoştințele şi îşi dezvoltă competențele	*un comportament observabil* al elevului, bazat pe transmiterea unor conținuturi disciplinare de către cadrul didactic; elevul este *pasiv* şi reproduce conținuturile decontextualizate, adesea fără legătură cu propriile sale experiențe
(3) Natura conținuturilor:	o pluralitate de *resurse contextualizate, deschise spre interdisciplinaritate şi semnificative* pentru elev	un *conținut monodisciplinar,* împărțit pe bucățele, predat pentru el însuşi şi decontextualizat
(4) Rezultate:	cunoştințe şi competențe *construite* de către elev prin propriile sale activități şi experiențe în situație	conținuturi disciplinare transmise de cadrul didactic, *reproduse şi restituite* de către elev
(5) Profil:	*clase de situații* ce pot fi prelucrate cu competență la sfârşitul formării	*conținuturi monodisciplinare şi decontextualizate* ce trebuie reproduse la sfârşitul formării
(6) Referință epistemologică:	se pot referi la *diferite paradigme epistemologice*; în cadrul reformelor actuale, se referă la *constructivism.*	se referă exclusiv la *behaviorism.*

Desigur, nu e vorba să denigrăm aporturile PPO. E vorba mai degrabă să evităm confuzia între APS şi PPO şi, prin aceasta, să o apropiem de APC prea ancorată în PPO. Aceste logici nu se întâlnesc, pentru că ele vizează obiecte diferite: *situații* (APS) versus *comportamente bazate pe conținuturi disciplinare* (PPO). Ele au filiații epistemologice foarte diferite: PPO se referă strict la *comportamentalism*, în timp ce APS este deschisă unei pluralități de paradigme epistemologice. Mai mult, în cadrul reformelor curriculare actuale, APS este cel mai adesea asociată *constructivismului*, ceea ce o îndepărtează şi mai mult de PPO. PPO prescrie *comportamente* pe care elevul trebuie să le reproducă, în

timp ce APS nu formulează decât ipoteze în legătură cu *prelucrări competente*, pe care le poate realiza o persoană într-o situaţie dată. PPO are drept scop *reproducerea* de către elev a cunoştinţelor codificate în programe de studii, APS are drept scop construirea unor cunoştinţe şi dezvoltarea unor *competenţe acţional-situaţionale* de către elevi. Să adopţi APS înseamnă obligatoriu, aşadar, să cauţi o nouă abordare curriculară, care îţi permite să introduci un ansamblu de situaţii de viaţă proprii elevilor în programele de studii şi în predare şi învăţare, pentru ca elevii să dezvolte *competenţe acţional-situaţionale.* Aceste competenţe sunt rezultatul prelucrărilor competente construite de elevi prin acţiunile lor în situaţie. Situaţiile, persoanele şi acţiunile lor în situaţii sunt în centrul dezbaterii despre competenţele *acţional-situaţionale. Acţiunea situaţională* devine, în aceste condiţii, o referinţă inconturnabilă şi unul dintre fundamentele unei noi paradigme pentru educaţie.

Totuşi, dacă APS întoarce spatele unei organizări curriculare bazate pe o ierarhizare şi o secvenţializare a conţinuturilor în microunităţi şi în obiective comportamentale, o anumită orientare a acţiunilor în clasă rămâne de actualitate. În acest caz, este vorba de o *revizuire a conceptului de obiectiv* şi de *o adaptare a lui la cerinţele APS.* În cazul în care cadrul didactic urmăreşte prelucrarea competentă a unor situaţii de către elevii săi, aceste situaţii şi aceste prelucrări competente trebuie definite în termeni de obiective. Dar această evoluţie nu este prea evidentă şi, fără îndoială, noţiunea de obiectiv va rămâne multă vreme marcată de comportamentalism.

4. CONCLUZIE ŞI PERSPECTIVE

Competenţa acţional-situaţională, cea care se construieşte prin acţiunile persoanelor în situaţie, precum şi ansamblul cadrelor care îi permit să se dezvolte, se află la baza acestei noi paradigme pentru educaţie, cea care combină *teoriile acţiunii*, *situaţii* şi *dezvoltarea unor competenţe* de către persoanele respective. Această nouă paradigmă este în faza de construcţie. Ea este departe de a fi aplicată. Şcoala, trebuie s-o mai spunem, trăieşte o revoluţie paradigmatică majoră, care bulversează nu numai cadrele de referinţă tradiţionale, ci şi rolurile personalului şcolar, precum şi pe acelea ale elevilor şi studenţilor. Abordarea centrată pe situaţie (APS) urmează această tendinţă, se adaptează la ea, veghează la coerenţa paradigmei pe care o generează ea. Ea nu mai consideră competenţele ca pe nişte elemente prescriptive ale noilor curricule, ci ca pe nişte *finalităţi* ale programelor de formare. La sfârşitul acestor programe de formare, elevii şi studenţii trebuie să demonstreze că pot *prelucra în mod competent* situaţii aparţinând cutării sau cutării familii de situaţii. Intrarea în programele de studii devine, în aceste condiţii, un ansamblu de

[12] Vezi caseta 14.

situații grupate în familii de situații, pentru prelucrarea cărora elevii dezvoltă, în cursul programului de formare, un ansamblu de competențe. Logica învățării este, în felul acesta, complet inversată, nu conținuturile disciplinare, ci situațiile devin punctele de plecare ale acesteia. Situațiile sunt sursa dezvoltării unor competențe. Ele sunt, de asemenea, punctul de sosire al acesteia, din moment ce elevul nu va fi declarat competent decât dacă prelucrează cu succes aceste situații. Situațiile sunt „sursă și criteriu" ale competențelor. (Jonnaert, 2002).

În aceste condiții, este indispensabil să punem bazele unei noi *ingineri a curriculumului*, care să poată permite programelor de studii să aducă, prin prevederile lor, în sălile de clasă, ingredientele utile dezvoltării unor competențe la elevi. O astfel de inginerie întoarce obligatoriu spatele pedagogiei centrate pe obiective, fără a nega totuși bogăția aporturilor ei în ultimele cinci decenii. O astfel de inginerie a curriculumului bazată pe abordarea centrată pe situație (APS) va putea fi construită, progresiv, printr-o mai bună înțelegere a acțiunilor pe care le întreprinde o persoană într-o situație pentru a fi competentă.

Dacă APS pornește de la situații, cunoștințele pe care elevul le construiește în cadrul lor nu pot deveni operatorii, în sens piagetian[12], decât dacă acest elev reușește să le desprindă de situații. Situația este inconturnabilă pentru construirea cunoștințelor de către elev, însă nu este suficientă. La început, persoana își coordonează acțiunea într-o situație, *prelucrarea competentă* este în această fază *încorporată în acțiune* (Leplat, 1997). Dincolo de această situație, când prelucrarea s-a încheiat și este considerată satisfăcătoare, persoana își analizează acțiunea, fiind deja ea însăși în afara situației. Ea își transpune în cuvinte acțiunile, vorbește despre ceea ce a realizat, își ajustează și își reorientează acțiunea. De la o prelucrare competentă, încorporată în acțiunea într-o situație, persoana trece la o reflecție asupra acțiunilor sale în afara acestei situații. Prin această întoarcere reflexivă asupra acțiunilor sale, persoana poate transpune în cuvinte ceea ce a realizat efectiv în situație. Și, în sfârșit, prin această explicitare, ea conceptualizează prelucrarea competentă a situației, o interiorizează și și-o însușește. Această prelucrare competentă transpusă în cuvinte și în acțiuni devine o *competență explicitată individuală (reală)*. Această *competență explicitată* poate deveni în aceste condiții generalizabilă, pentru a fi adaptată în situații noi.

[12] Vezi caseta 14.

CASETA 13

COPIII REINVENTEAZA ARITMETICA (Kami, 1985: 84)

„Potrivit constructivismului, copiii învaţă mai degrabă modificând idei mai vechi, decât acumulând pur şi simplu parcele suplimentare de informaţie. Acest proces diferă mult de educaţia tradiţională, în care copiii ar trebui să înveţe interiorizând cunoştinţele; totuşi, învăţătorii nu fac decât să corecteze greşelile şi să prezinte răspunsuri corecte, crezând că elevul îşi va însuşi astfel înţelepciunea".

CASETA 14

ASPECTUL OPERATIV AL CUNOAŞTERII (Piaget, 1972: 78)

„(...) aspectul operativ al cunoaşterii se referă la transformări şi se raportează la tot ceea ce modifică obiectul, plecând de la acţiune până la operaţie. Numim operaţii acţiunile interiorizate (sau interiorizabile) reversibile (în sensul că se pot derula în ambele sensuri şi, prin urmare, prezintă posibilitatea unei acţiuni inverse care anulează rezultatul celei dintâi) şi se coordonează în structuri numite operatorii, care prezintă legi de compoziţie ce caracterizează structura în ansamblul ei, văzută ca sistem."

In acest
acțional-situațion
competența acțion
confruntă cu re
de definit *a prio*

1. CURSU

O *competer*
putut construi în
unui (sau a mai m
pentru acesta (ac
de el (sau de ei)
2004: 48).

Kami, 1985: 84)

egrabă modificând
le suplimentare de
radiţională, în care
totuşi, învăţătorii
răspunsuri corecte,

Piaget, 1972: 78)

ansformări şi se
la acţiune până
interiorizabile)
şi, prin urmare,
rezultatul celei
ii, care prezintă
nblul ei, văzută

CAPITOLUL 2

Competența: o noțiune revizuită dintr-o perspectivă centrată pe situație

În acest punct al textului, e util să ilustrăm evoluția unei *competențe acțional-situaționale*. Această secțiune permite cititorului să întâlnească o *competență acțional-situațională* într-o situație dată: aceea a unui autor care se confruntă cu redactarea unui text. Această competență este, totuşi, imposibil de definit *a priori*, cititorul o va descoperi aşadar… *în cursul activității de lectură.*

1. CURSUL ACȚIUNII

O *competență acțional-situațională* este rezultatul a ceea ce o persoană a putut construi în *cursul acțiunii* într-o situație. „Cursul acțiunii este activitatea unui (sau a mai multor) actor(i) angajat(ți) într-o situație care este semnificativă pentru acesta (aceştia) din urmă, adică poate fi arătată, povestită şi comentată de el (sau de ei) în orice moment, dacă sunt condiții favorabile." (Theureau, 2004: 48).

Observând cursul acțiunii unui autor care redactează un text pentru o lucrare colectivă, *competența acțional-situațională* apare treptat, prin rezultatele succesive ale acțiunilor pe care el le-a întreprins în această situație particulară.

2. O SITUAȚIE DE SCRIERE

O persoană care redactează un text în scopul de a contribui la o lucrare colectivă pe o tematică particulară, *acționează* în această situație circumscrisă într-un context clar definit, chiar dacă situația însăși are contururi neclare și rămâne prost definită. Această situație ar putea fi descrisă numind *un ansamblu de circumstanțe* care circumscrie procesul de redactare a acestui text (cu o tematică, cerințe și documente de referință, într-un birou, cu o bibliotecă și un calculator și o mie și una de obiecte, de la creionul corector la lampa de birou sau un plici de muște, la fotoliul de birou rotativ, la imprimantă și telefon și accesul la internet etc.). Autorul textului nu poate fi exclus din această situație: *el face parte integrantă din ea.* El acționează în cadrul ei cu tot ce are el, fără să se împartă în diferite părți, fără să-și disocieze trupul de spirit. În vorbirea curentă nu spunem oare că *intră în text*? „Pentru că spiritul apare într-un creier care este parte integrantă a organismului, el ține de acest aparat bine format. Cu alte cuvinte, trupul, creierul și spiritul sunt manifestări ale unui organism unic. Deși le putem diseca la microscop în scop științific, ele sunt de fapt inseparabile în condiții normale de funcționare." (Damascio, 2003: 203). Persoana nu este însă prioritară, nici situația. Împreună, ele formează un *sistem* în interiorul căruia interacționează. Dewey (1993) preferă să vorbească de „tranzacții". Pe măsură ce textul evoluează, situația se schimbă, la fel și persoana.

Acest sistem este, deci, dinamic și evolutiv prin acțiunile persoanei și prin rezultatele acestora. Fiecare paragraf scris, fiecare frază sau fiecare cuvânt, fiecare lectură făcută și fiecare extras înțeles modifică situația. Autorul nu scrie niciodată pe același text, acesta evoluează neîncetat. Din acest punct, tranzacțiile *persoană – situație* (Dewey, 1993) se desfășoară printr-un ansamblu de acțiuni care se întrepătrund, se intersectează, se adaptează sau se anulează reciproc într-o continuă mișcare. Trei parametri par să interacționeze în mod constant în acest sistem dinamic și evolutiv: *persoana* în acțiune (P), *circumstanțele situației* reținute de această persoană (S) și *acțiunile* adaptative (A). Masciotra (2007) vorbește de sistemul PAS. Pentru a redacta textul, persoana acționează în funcție de *propriile scopuri* (de a scrie un text pe o tematică ce o interesează; de a difuza rezultatele cercetărilor sale; de a-și îmbunătăți CV-ul etc.). Acțiunile sale se bazează pe *expertiza* sa (cunoștințele sale legate de această tematică; sfera de experiențe în calitate de autor etc.). Această persoană acționează, de

asemenea, în funcție de *disponibilitatea ei conativă* (motivația ei de a redacta un text bine construit și care să aducă anumite elemente de noutate în legătură cu tematica) și de *starea ei fizică*. Cu alte cuvinte, autorul se implică *total* în momentul redactării textului.

Autorul nu reține dintre circumstanțele situației decât pe acelea care îl interesează și pe care le consideră utile pentru acțiunile pe care intenționează să le desfășoare. El reține aceste circumstanțe în funcție de ceea ce știe deja și de ceea ce adaptează la situația dată. El combină *resurse interne* (propriile lui cunoștințe) și *externe* (anumite circumstanțe pe care le reține din situație, între care cele care țin de dimensiunile sociale). El construiește astfel o situație nouă – aceea în care acționează cu toate aceste resurse, interne și externe. Însă situația nu oferă numai resurse, ea prezintă de asemenea *constrângeri* (să redacteze textul până la un anumit termen; să nu depășească un anumit număr de semne; să supună textul unui comitet de arbitraj; să se încadreze strict în tematica textului etc.). Situația poate prezenta, de asemenea, *obstacole* (anumite referințe indispensabile pentru tratarea tematicii nu sunt disponibile; absența unei tratări de text; supraîncărcarea autorului care nu poate respecta scadențele etc.).

Situația de scriere pe care trebuie s-o trateze acest autor este dinamică, se prezintă ca un *complex de circumstanțe*. Aceste circumstanțe se manifestă atât sub formă de resurse, cât și sub formă de constrângeri și obstacole, autorul însuși făcând parte din situație, el este una dintre circumstanțe, când resursă, când constrângere și, uneori, chiar obstacol.

3. O PRELUCRARE COMPETENTĂ VIABILĂ

Ceea ce precedă presupune, că, evident, competența acestui autor este rezultatul a ceea ce el dezvoltă prin acțiunile lui într-o situație. După ce a realizat o serie de acțiuni în această situație din care el face parte integrantă, un *autor competent* este acela care, la un moment dat, apreciază că această situație a devenit *viabilă* pentru el. Adică el o acceptă ca atare, ea nu-i mai pune probleme și el poate lăsa această situație în starea ei actuală, fără a mai trebui să acționeze, s-o modifice sau s-o transforme, pentru ca ea să devină în ochii lui acceptabilă și deci *viabilă*. El nu trebuie să mai întreprindă alte acțiuni în cadrul ei (Jonnaert, 2006): el hotărăște atunci că situația este prelucrată și că textul lui este definitivat. Pentru el, prelucrarea este încheiată și considerată acceptabilă, el este, așadar, competent și *viabil*. Autorul își depune textul pentru arbitraj. El poate pretinde ca prelucrarea lui competentă să fie recunoscută ca reușită și acceptabilă din punct de vedere social. Abia când prelucrarea lui

este apreciată ca satisfăcătoare, acceptabilă şi *viabilă*, competența lui poate fi apreciată ca atare.

O prelucrare competentă este o prelucrare încheiată, pentru o situație devenită temporar *viabilă*, de către el în primul rând, apoi de către alții.

4. UN TOT CONTEXTUAL

Nu totul se petrece doar în mintea persoanei, *situația și circumstanțele* ei sunt importante, la rândul lor. Pentru Dewey (1993), o situație este *un tot contextual* care se prezintă ca un domeniu de activități definite prin interacțiunile unui organism cu mediul său. Dewey (1993) preferă să vorbească de *tranzacție* mai degrabă decât de interacțiune, căci acest ultim termen evocă o prea mare polaritate între un subiect şi un obiect (Garetta, 1999). Activitatea nu are sens şi nu se poate produce decât în tranzacțiile dintre acest tot contextual care este situația şi persoana/ persoanele în cauză. Aceste tranzacții au loc între circumstanțele situației şi acțiunile autorului, între autorul însuşi şi evoluția textului lui, autorul este el însuşi una dintre aceste circunstanțe. Tranzacția presupune, în acest caz, o serie de bucle reflexive. Desigur, şi acolo transpare o *dihotomie persoană/ situație*, persoana poate părea că acționează în afara situației şi asupra situației, manipulând-o ca un păpuşar. Autorul şi-ar prelucra atunci textul din exterior, fără a fi el însuşi „în text". Ceea ce ar fi un nonsens şi ar ține mai degrabă de gândirea magică. Prelucrarea competentă este această tranzacție, ea se dezvoltă chiar în interiorul situației şi include persoana, acțiunile ei şi situația: este vorba de un *tot contextual*.

Scrierea textului nu este fragmentată printr-o multitudine de factori ce intervin în producerea lui, ea este acest *tot contextual* care asociază autorul, acțiunile lui şi această situație de scriere, pentru a ajunge la un rezultat unic: un text valabil, acceptabil şi bun de tipar.

5. O PERSPECTIVĂ CENTRATĂ PE SITUAȚIE

O perspectivă *centrată pe situație* presupune ca persoana, acțiunile ei şi inteligența ei să fie *situate* în acest *tot contextual*. Persoana face desigur parte integrantă din acest *tot contextual*: autorul este cufundat în situația de scriere, el nu se poate desprinde de ea nicicum. Dar cu ce să începi, această situație şi circumstanțele ei nu sunt primele, aşa cum nu sunt nici persoana şi acțiunile ei? Această problemă a oului şi a găinii este trivială. Acțiunea persoanei nu se poate construi decât în situație, iar situația nu există decât prin persoană, acțiunile ei, experiențele ei şi construcțiile ei anterioare. Această persoană nu se dezvoltă ea însăşi, ba chiar nu există, decât în situație. Mai mult, nimic nu

se poate întâmpla în afara tranzacțiilor dintre persoană și situație. Însă rar se întâmplă ca întreaga situație să fie în joc. Persoana nu ia, în general, în considerare decât anumite circumstanțe ale situației: acelea pe care le poate transforma efectiv în *resurse pentru prelucrarea* situației. Aceste resurse sunt în general acelea pe care ea le poate asocia cu structuri cognitive existente, cu cunoștințe și competențe, prin procese adaptative de tip asimilare/ adaptare/ echilibrare, definite pe larg de Piaget și studiate în școala piagetiană. Persoana este ancorată în această situație pe care o transformă neîncetat în funcție de rezultatele acțiunilor sale succesive și de adaptarea propriilor sale structuri cognitive la această situație evolutivă. Situația este din acest moment mult mai mult decât un *ansamblu de circumstanțe și de oportunități* sau un *tot contextual* care s-ar prezenta la un moment dat unei persoane în raport cu care rămân exterioare și care, din exterior, ar putea fi observate, analizate, decodate, manipulate, decorticate de către acea persoană. O situație în curs de acțiune este mai degrabă un sistem care nu se rezumă la suma circumstanțelor sale. Este vorba mai degrabă de un tot care nu se poate scinda și care reunește *o persoană, acțiunile ei* și *un ansamblu contextual de circumstanțe.* Persoana însăși luată ca un tot este una dintre circumstanțele situației.

În această perspectivă centrată pe situație, competența acestei persoane în acțiune în situație este rezultatul acestui tot complex, dinamic și centrat pe situație; ea nu poate fi disociată nici de acțiunile persoanei, nici de situație și de circumstanțele ei, nici de persoana însăși. Textul însuși, în curs de construcție, este situat în acest tot contextual.

6. COMPETENȚA ACȚIONAL-SITUAȚIONALĂ

Competența acțional-situațională apare realmente din momentul în care persoana consideră prelucrarea situației temporar încheiată: situația a devenit viabilă pentru ea. Nu se prea poate vorbi de competență atâta vreme cât autorul nu a hotărât că textul lui este terminat. Persoana este, așadar, aceea care, la un moment dat al prelucrării situației, decide că aceasta a devenit viabilă și că ea poate înceta să mai acționeze în cadrul ei. Momentul în care o persoană este declarată competentă sau nu ține, așadar, de această persoană: *autorul este cel care declară că textul lui este momentan terminat.* Atunci și numai atunci competența devine o *construcție acțional-situațională* (Roth, Masciotra și Morel, 2007) și *temporar viabilă* (Jonnaert, 2006). Ea nu este decât parțial predictibilă și *a priori* nu poate face decât obiectul unor speculații sau ipoteze, dar cu siguranță nu al unor predicții.

Competența acțional-situațională referitoare la producerea unui text apare imediat după ce autorul a decis că textul său este acceptabil. Autorul nu a

reflectat încă la ceea ce a realizat efectiv pentru a produce acest text. El a decis doar că, pentru moment, textul său este terminat. Competența sa în legătură cu această producere de text este încă ancorată în întregime în situația de scriere, ea este *acțional-situațională. Competența acțional-situațională* nu este detașată de situație, ci este impregnată în întregime de ea, chiar dacă textul este terminat. Autorul nu s-a distanțat încă de textul său și de producerea lui.

7. O COMPETENȚĂ ACȚIONAL-SITUAȚIONALĂ PUȚIN PREDICTIBILĂ

O *competență acțional-situațională* se bazează mai mult pe rezultatele realizărilor persoanelor în *curs de acțiune* decât pe planificări predefinite: „Acțiunea în situație se definește mai întâi în raport cu capacitatea unui agent de a improviza, profitând de oportunitățile care i se oferă in mediul său. Dat fiind că circumstanțele sunt imposibil de prezis dinainte și ținând cont de caracterul lor în permanență schimbător, acțiunile nu se pot regla decât pe planuri prestabilite în mod vag" (Fornel, 1999: 120). Planificările, obiectivele definite în prealabil, planurile de acțiune sunt puțin utilizate de persoanele în acțiune în situație, cu atât mai mult cu cât o parte de hazard și de neprevăzut intervine inevitabil în cursul acțiunii. Pentru Suchman (1987), planul nu este decât un ghid pentru activitate, mai mult sau mai puțin util în funcție de urgențele situației. Dacă autorul textului pentru o lucrare colectivă a făcut în prealabil un plan sau un cuprins, în cursul acțiunii, prin multiple ajustări ale acestui plan, textul se construiește... reconstruind în mod regulat planul. În sfârșit, este vorba mai mult de planul textului decât de o planificare a prelucrării competente a situației. *Competența acțional-situațională* este puțin predictibilă.

Textul este *rezultatul* procesului de prelucrare a situației de scriere de către autor. Dacă unele caracteristici așteptate din partea textului pot fi precizate *a priori*, modul în care autorul va proceda pentru a-l scrie (prelucrarea completă a situației) este totuși mult mai puțin predictibil.

8. COMPETENȚA EXPLICITATĂ ȘI REFLECTATĂ

O *competență acțional-situațională* nu poate fi descrisă decât atunci când persoana consideră prelucrarea situației încheiată și că această situație a devenit *viabilă* pentru ea. Doar când și-a încheiat textul, autorul poate explica cum l-a scris. Abia din acest moment, printr-o întoarcere reflexivă asupra modului de

desfășurare a *prelucrării competente* a situației, persoana poate evoca ce a realizat. Ea explicitează astfel cursul acțiunii ei. Persoana descrie etapele trecerii de la o situație *non viabilă* spre o situație *viabilă*. Această persoană evocă acțiunile realizate în situație și prelucrarea competentă printr-o întoarcere reflexivă asupra situației prelucrate. Pentru Jonnaert și colab. (2004), este vorba de nivelul *competenței explicitate și reflectate*, prin care persoana exprimă în cuvinte ceea ce a realizat în situație atunci când această situație este deja prelucrată.

Am avea atunci, ca o continuare a ceea ce scriu Pastré și Samurçay (2001 1), (1) *prelucrarea competentă*, în care persoana, acțiunile ei și situația sunt puțin disociabile de ceea ce se trăiește *hic et nunc*; (2) *competența acțional-situațională*, care este rezultatul imediat al prelucrării competente terminate, neexprimată încă în cuvinte, este încă ancorată în situație; (3) *competența explicitată și reflectată*, în care un proces de analiză reflexivă din partea subiectului permite exprimarea în cuvinte a *competenței acțional-situaționale;* este vorba de o descriere mai mult sau mai puțin fidelă și *a posteriori* a *competenței acțional-situaționale.* O *competență explicitată și reflectată* nu constituie totuși decât un discurs despre *competența acțional-situațională* și nu este, în acest sens, decât o virtualitate.

Numai din momentul în care autorul a realizat o întoarcere reflexivă asupra procesului său de scriere încheiat și a exprimat în cuvinte o serie de etape, el transferă competența sa de la un *nivel acțional-situațional* spre un nivel *reflexiv* și *explicitat*.

9. O INTELIGENȚĂ ȘI ACȚIUNI DISTRIBUITE

Autorul textului se servește de documente de referință, de calculatorul său, de un program de prelucrare de text și de corectorii săi ortografici. El recitește alte documente, scrie, șterge, transformă, dă textul spre lectură unui alt coleg. El comunică cu alții, își ajustează textul, îl reîncepe și înaintează până în momentul în care apreciază că acest text este *viabil*. El *își distribuie acțiunea*, nu este singurul care acționează în situație, inteligența lui PAS este distribuită, „ea rezidă în persoană și în «obiectele» care alcătuiesc «în acțiune»-a, precum un calculator sau un PC… și în inteligența tovarășilor săi" (Masciotra, 2007: 5). Prelucrarea competentă este, din acest moment, distribuită prin acțiuni și experiențe asupra obiectelor, persoanelor și circumstanțelor. Este practic imposibil să disociem persoana de această situație sau de acțiunile sale adaptative, de evoluțiile situației care se schimbă după fiecare dintre acțiunile persoanei, de ansamblul circumstanțelor asupra cărora ea își repartizează acțiunile.

De-a lungul procesului de scriere, persoana își distribuie nu numai acțiunile, ci și gândirea și inteligența de scriitor asupra unei serii de circumstanțe

ale situației. Autorul nu acționează doar în capul său, exercițiul de scriere este în egală măsură fizic și cognitiv, material și psihic, individual și social. În funcție de aceste distribuții, autorul, distribuie și acționează asupra circumstanțelor situației, în tranzacțiile sale cu situația. Textul este rezultatul acestor acțiuni și al acestei inteligențe distribuite. Inteligența distribuită nu este numai în mintea autorului, ea se situează și asupra ansamblului de circumstanțe ale situației.

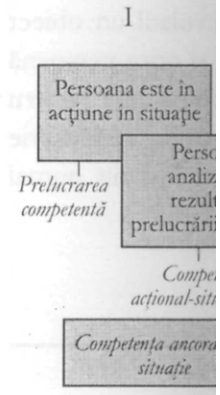
10. TEXTUL TERMINAT: O URMĂ A PRELUCRĂRII COMPETENTE

Numai din momentul în care el consideră că textul său este *viabil* pentru el, autorul se poate considera *competent*. Această situație de scriere este unică, este practic imposibil ca autorul să o poată reproduce sau să o descrie în toate circumstanțele ei. Acest text este una dintre urmele care dă seamă de evoluția acestei situații și, fără îndoială, el va fi singurul element pe baza căruia autorul va fi apreciat ca fiind competent sau nu de către alții.

Dar *acest text nu constituie competența* acestei persoane, el este mai degrabă urma care rămâne după prelucrarea competentă a acestei situații. Acest text este *manifestarea competenței*, altfel spus, în această situație, textul este ceea ce lingviștii numesc *performanță*. Pentru a permite unei persoane să devină competentă în acest tip de situații, nu este de ajuns să descriem realizarea unei acțiuni, adică la ce ar trebui să ajungem (de exemplu, un text științific). E vorba mai degrabă să descriem acțiunile și resursele care pot sta la baza acestor acțiuni și care ar putea fi utile pentru o prelucrare competentă a unei astfel de situații. Altfel spus, o competență nu se descrie *a priori*. Din contră, componentele *prelucrării sale competente* pot fi sugerate, de exemplu, prin indicațiile curriculare. O competență nu poate fi descrisă decât prin *istoricul prelucrării competente* a unei situații, în raport cu care textul reprezintă rezultatul, fără a se confunda cu competența însăși.

Textul care va fi citit și apreciat de către arbitri - cititori experți în această tematică, studenți etc. - nu este decât *urma prelucrării competente* a situației de scriere de către un autor. Competența acestuia constă în descrierea și exprimarea în cuvinte a celor mai pertinente elemente ale prelucrării sale competente: acelea care i-au permis să ajungă la acest text. Textul, produsul prelucrării competente, nu se confundă cu competența.

Competența este dinamică, ea se construiește progresiv, în cursul celor trei faze descrise în schema din figura 7. În prima fază, prelucrarea competentă a unei situații conduce la o *competență acțional-situațională,* complet ancorată încă în situație. În cea de-a doua fază, persoana reflectează asupra acțiunii sale din trecut, vorbește despre ea, o transpune în cuvinte: competența este *reflectată*



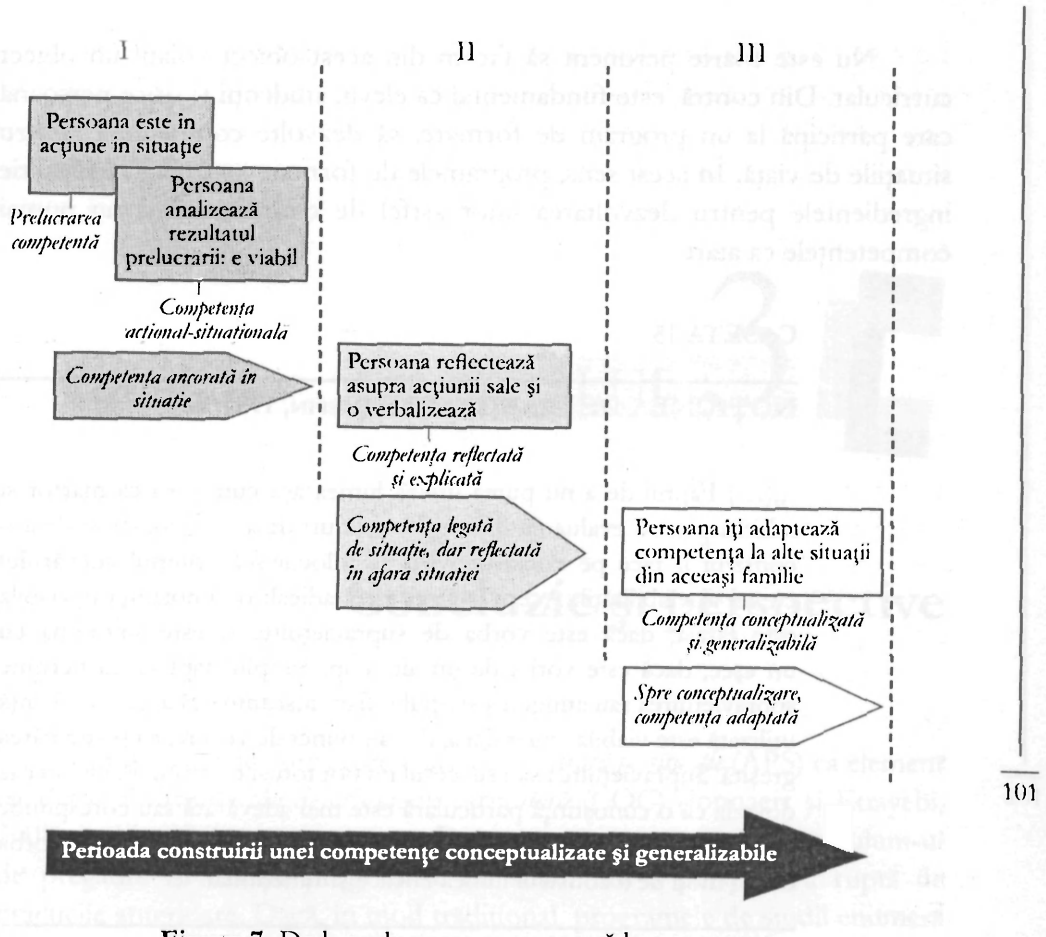


Figura 7. De la prelucrarea competentă la competența conceptualizată și generalizabilă

și explicitată. În faza a treia, persoana adaptează această competență la o nouă situație: competența este *adaptată*. Pentru a ajunge la o asemenea adaptare, competența trebuie neaparat să fie *conceptualizată* și astfel devine *generalizabilă*.

11. CONCLUZIE

Această secțiune ilustrează complexitatea dinamicii unei competențe. Puțin stabilă pentru că este ancorată în situațiile și acțiunile pe care le trăiesc persoanele, o competență corespunde foarte puțin obiectelor curriculare care sunt fixate în norme și prevederi. O competență evoluează în funcție de ceea ce face cu ea persoana care a construit-o. Ea poate rămâne strict ancorată într-o situație, după cum poate fi adaptată la alte situații, poate deveni generalizabilă și poate fi conceptualizată. Evoluția ei este variabilă și greu de reprodus.

Nu este foarte pertinent să facem din acest obiect volatil un obiect curricular. Din contră, este fundamental ca elevii, studenții și orice persoană care participă la un program de formare, să dezvolte competențe pentru situațiile de viață. În acest sens, programele de formare ar trebui să prescrie ingredientele pentru dezvoltarea unor astfel de competențe și nu numai competențele ca atare.

CASETA 15

NOȚIUNEA DE VIABILITATE (PEPIN, 1994: 66)

„(...) Faptul de a nu putea utiliza lumea așa cum e ea ca martor și arbitru pentru evaluarea diferitelor moduri de a o cunoaște și de a o construi îi face pe constructiviști să înlocuiască criteriul adevărului cu cel al viabilității. Acest criteriu este radical: o cunoștință neviabilă este fatală, dacă este vorba de supraviețuire, și este sinonimă cu un eșec, dacă este vorba de un alt scop. Simplul fapt că ea permite supraviețuirea sau atingerea scopului fixat înseamnă că acea cunoștință utilizată este viabilă, chiar dacă, din alt punct de vedere, ea poate părea greșită. Supraviețuirea sau succesul nu pot totuși constitui în niciun caz dovada că o cunoștință particulară este mai adevărată sau corespunde mai mult realității decât o alta: tot ce putem conchide e că este vorba de un mod de a construi lumea eficace și funcțional."

Când ur
fondator al *ca*
2008), schimb
de pregătire î
practicile anter
conținuturi dis
obiective, obiec
Pornind de la
de pregătire, pr
potential utile pen
învățare (LOA[13]:
conținuri discipl
pe elev să dezvo
acțiune, să const
Competența
persoana va face
resurse sunt și co
care ele sunt folo
Perspectiva este,
multireferențială in
drept COC îi obl

[13] LOA – *logiques des o*

ect volatil un obiect
nții și orice persoană
competențe pentru
ar trebui să prescrie
petențe și nu numai

94: 66)

um e ea ca martor și
o cunoaște și de a o
a criteriul adevărului
cunoștință neviabilă
și este sinonimă cu
il fapt că ea permite
nă că acea cunoștință
edere, ea poate părea
onstitui în niciun caz
trată sau corespunde
hide e că este vorba
al."

CAPITOLUL 3

Concluzie și perspective

Când un curriculum alege o *abordare centrată pe situație* (APS) ca element fondator al *cadrului său de organizare curriculară* (COC) (Jonnaert și Ettayebi, 2008), schimbările sunt majore. Din această perspectivă, curriculum-ul de pregătire își înscrie programele de studii într-o perspectivă ruptă de practicile anterioare. Dacă, în mod tradițional, programele de studii enumeră conținuturi disciplinare decontextualizate, prezentate sau nu sub formă de obiective, obiectele de învățare sunt altele când APS este pusă la baza COC. Pornind de la clase de situații precizate în profilurile diverselor programe de pregătire, programele de studii prezintă mai degrabă o serie de elemente *potențial utile pentru o prelucrare competentă* a acestor situații. *Logicile obiectelor de învățare* (LOA[13]: Jonnaert și Ettayebi, 2007) nu mai sunt exclusiv logici de conținuri disciplinare, ci logici de resurse variate și de activități care îl pot ajuta pe elev să dezvolte prelucrări competente în situație și, în acest fel, în curs de acțiune, să construiască *competențe acțional-situaționale.*

Competența acțional-situațională presupune ca ansamblul resurselor la care persoana va face apel să fie în întregime contextualizate în situație. Aceste resurse sunt și conținuri disciplinare, însă acestea sunt convocate în măsura în care ele sunt folosite cu alte resurse pentru prelucrarea competentă a situației. Perspectiva este, așadar, *contextualizată* în loc să fie decontextualizată, este *multireferențială* în loc să fie *monodisciplinară.* Miza este majoră. O APS luată drept COC îi obligă pe cei care redactează programe de studii să înceteze să

[13] LOA – *logiques des objets d'apprentissage* (n. trad.)

considere LOA ca discipline şcolare izolate, decontextualizate şi întinse de-a lungul a multor ani de formare în perioada învăţării lor (semestre, trimestre, ani, cicluri etc.).

Un conţinut disciplinar decontextualizat, adică scos din situaţie, poate stârni cu greu interesul elevului. Căci, scos din situaţie, este oarecum scos din joc. El nu mai prezintă atunci decât un interes minor pentru elevul care nu reuşeşte să atribuie vreun sens unui obiect decontextualizat. Pentru a reveni la exemplul textului, autorul nu scrie pentru a aplica reguli de gramatică, el aplică aceste reguli pentru că scrie. Să inversăm aceast raport de la cauză la efect înseamnă să confundăm mijloacele utilizate (reguli de gramatică) cu scopurile urmărite (redactarea unui text) care justifică utilizarea acestor mijloace. Când autorul a început să-şi redacteze textul, nu a folosit reguli de gramatică decontextualizate, pentru ele însele şi în mod izolat. Aceste reguli s-au impus prin text şi nu invers. Mai mult, acţiunile pe care autorul le întreprinde în text modifică aplicarea acestor reguli. Printr-un *copy/paste*, deplasând un complement direct după participiul trecut cu *avoir* mai degrabă decât înaintea lui, acordul participiului trecut se schimbă. Acţiunile autorului sunt cele care impun aceste modificări în text. Demersul de construire a textului de către autor este cel care convoacă aceste reguli ca resurse şi nu invers. Autorul a ales cutare vocabular mai degrabă decât un altul în funcţie de tematica generală a textului şi de domeniul ştiinţific la care se referă, şi nu invers. Nu a scris acest text în funcţie de cutare sau cutare vocabular. Aceste cunoştinţe disciplinare sunt importante, dar nu sunt singurele resurse pentru prelucrarea competentă.

Prelucrarea competentă a situaţiei este aceea care permite combinarea pertinentă a acestor diverse resurse prin acţiunile şi experienţele persoanei. Altfel spus, cunoştinţele disciplinare nu sunt nici excluse, nici minimalizate într-o abordare centrată pe situaţie. Utilizarea lor ca resursă în situaţie sporeşte pertinenţa construirii lor de către studenţi. Introducând principiul ziarului şcolar şi al tipografiei în şcoală, Célestin Freinet înţelesese la perfecţie această necesitate. De la început, tinerii săi elevi au fost puşi în situaţia de a redacta articole pentru ziarul şcolii şi, astfel, de a învăţa tot ce trebuiau să ştie pentru a redacta. Dintr-o dată, regulile de concordanţă a timpurilor verbale au căpătat un sens pentru ei!

> Un curriculum care alege *abordarea centrată pe situaţie* ca fundament al *cadrului său de organizare curriculară* reintroduce pur şi simplu în şcoală viaţa şi, astfel, sensul învăţării care, paradoxal, s-a îndepărtat de sferele şcolii. Este anormal să trebuiască să reintroducem sensul în şcoală, dar este şi mai anormal că acesta s-a pierdut în timp.

Mai mult decât nişte enumerări de „pseudo-competenţe" sau de obiective, o programă de studii care urmăreşte dezvoltarea unor competenţe la elevi descrie *situaţii* şi *ingredientele utile pentru prelucrarea lor competentă*. Cu ajutorul unei „matrice" a prelucrării competente, în faţa situaţiilor reţinute în profilurile diverselor formări, în asemenea programe sunt descrise activităţile şi resursele care permit realizarea unei prelucrări competente a acestor situaţii. Experienţele pe care cercetători de la ORE le-au desfăşurat în Niger (Ettayebi, 2007) şi cu ocazia conceperii programelor de pregătire generală de bază a adulţilor în Quebec sau în Madagascar sau în Senegal, într-o şcoală pilot, au făcut posibilă punerea la punct a unor astfel de instrumente. Aceste lucrări aduc deja o serie de răspunsuri la întrebarea: *în această situaţie, ce resurse şi ce activităţi vor putea fi utile pentru o prelucrare competentă?* Noţiunea de *prelucrare competentă* o înlocuieşte pe aceea de competenţă în programele de studii, căci o competenţă este puţin predictibilă şi depinde atât de situaţie, cât şi de persoană şi de acţiunile ei. Pentru a elabora programe care să permită dezvoltarea unor competenţe la elevi, trebuie mai întâi să constituim o bancă de situaţii (Ettayebi, 2007) şi să căutăm mai apoi *ingredientele utile prelucrării competente a acestor situaţii*: resurse şi activităţi (Jonnaert şi colab., 2006). *Abordarea centrată pe situaţie* acţionează în acest sens.

Abordarea centrată pe situaţie bulversează redactarea programelor de studii, conţinutul lor, designul şi prezentarea lor. Ea orientează activităţile în situaţie ale cadrului didactic, precum şi pe cele ale elevului. Ea permite cadrelor didactice să găsească în programe ceea ce le este necesar elevilor pentru a-şi construi cunoştinţele şi pentru a-şi dezvolta competenţele.

> Dar această abordare nu poate fi înţeleasă decât cu condiţia ca opţiunile curriculare să fie neechivoce şi coerente. Cu această condiţie, reformele sunt interesante şi abordarea centrată pe situaţie poate deveni această nouă paradigmă căutată pentru educaţie.

BLIOGRAFIE

laire, processus de developpement.
nève: Bureau International de

essay on curricular reform,

. Introduction, in F. Audigier,
nces et contenu. Les curriculums en
versité.
Contribution à une psychanalyse de

re sujets et activités, in M.-J.
oirs pour l'action, Paris: L'Har-

dition.
tes des Journées de l'enseignement

um and Evaluation. Berkeley:

Sierra Leone. Document pour le
Paris: Éditions de l'UNESCO.
itions de l'UNESCO.
urs. Préface in L. Lafortune,
mes en éducation (XI-XXVIII).

New York; Holt Rmehart &

ssroom Instruction. New York:

on *Comment,* 1(2) (numéro

BI

Agio, J. (Éd.) (2001) *Politiques de refondation curricu*
curriculaire, réalités locales et défis du XXe siècle. Ge
l'Éducation (IBE/BIE)/UNESCO.
Andersen, R.D. (1992). Perspectives on complexity:
Journal of Research in Science Teaching, 29, 861-877.
Audigier, F., Tutiaux-Guillon N. et P. Haeberli (2008)
N. Tutiaux-Guillon et P. Haeberli (Éds), *Compete*
questions, (pages 15-26). Bruxelles: De Boeck Uni
Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique.* (
la connaissance. Paris: Vrin.
Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports ent
Avenier et G. Schmitt (Éds), *La construction de sa*
mattan, pp. 49-68.
BIE-UNESCO (2002). *IBE Education Thésaurus -Sixth e*
Biezunki, M. (1981). Einstein incompréhensible, *in Ac*
scientifiques, JES - III, Chamonix, 51-59.
Bellack, A. et H.M. Kliebard (Eds) (1977). *Curricul.*
McCutchan.
Bennell, P. (2004). *Primary school teachers taking the stain in*
Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous, 2005. P
Bindé, J. (Éd.). (2005). *Vers les sociétés du savoir.* Paris: Éd
Bisaillon, R. (2007). Rétrospective d'une réforme en co
M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (Éds), *Observer les réfor.*
Québec: Presses de l'Université du Québec.
Block, J. (1971). *Mastery Learning: Theory and Practice.* N
Winston.
Block, J. et Anderson, L. (1975). *Mastery Learning in Cla*
McMillan.
Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery, Evaluati
complet).

Bloom, B.S. (1973). Recent developments in mastery learning, *Educational Psychologist,* (10), 204-221.

Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning.* New York: McGraw-Hill.

Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires.* Paris: Nathan.

Bloom, B.S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods ofgroup instruction as effective as one-to-one tutoring, *Educational Researcher,* 13(6), 4-16.

Bobbitt, J.F. (1918). *Curriculum.* Boston: Houghton-Mifflin.

Bobbitt, J.F. (1924). *How to make a curriculum.* Boston: Houghton-Mifflin.

Bourgeois, É. et G. Chapelle (Éds) (2006). *Apprendre et faire apprendre.* Paris: Presses universitaires de France.

Bourgeois, É. (2006). Les théories d'apprentissage : un peu d'histoire..., in É. Bourgeois et G. Chapelle *(Eds.). Apprendre et faire apprendre,* Paris: Presses universitaires de France, pp. 21-36.

Boutin, G. et L. Julien (2000) *L'obsession des competences.* Montréal: Éditions Nouvelles.

Braslavsky, G. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula.* Bruxelles: Association francophone d'éducation comparée (AFEC), conférence prononcée au internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation, (20 pages).

Bronkart, J.F. et J. Dolz (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives,* 2, 27-44.

Brums, B., Mingat A. et R. Ralcotomala (2003). *Réaliser la scolarisation universelle en 2015, une chance pour tous les enfants du monde.* Washington: Banque Mondiale.

Buchert, L. (Éd.) (1999). *Education Reform in the South in 1990s.* Paris: Éditions de l'UNESCO.

Caillot, M. (1994). Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique: une évolution de vingt ans, in F. Ropé et L, Tanguy *(Éds), Savoirs et competences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise,* Paris: L'Harmattan, pp. 94-117.

Cardinet, J. (1982). Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique? in CEPEC International, *Objectifs, competences, capacités, indicateurs: quelles implications pour l'évaluation formative.* Lyon: CEPEC International, Actes des rencontres sur l'évaluation, Belgique, Suisse, France, 148-159.

Carnoy, M., Gove, A., Marshall, J.H. (2003). *Why Do Students Achieve More in Some Countries Than Others ? A Comparative Study of Brazil, Chile and Cuba.* Stanford University: School of Education.

Carroll, J. (1963). A model of school learning, *Teachers College Record,* (64), 723-733.

Chevallard, Y. et Joshua, S. (1982). Un exemple de transposition didactique, *Recherches en didactique des mathématiques,* (3)3, 157-240.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des competences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport* Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation de la réforme. Un défi à la mesure de l'école secondaire.* Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes d'etudes.* Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

Crahay, M., Audigier F. et J. Dolz (2006). Introduction, En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? in F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (Éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage,* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 7-37.

Crahay, M. et A. Delhaxhe (2004). L'analyse comparée des systèmes éducatifs: entre universalité et particularisme culturel, in J.-P. Bronckart et M. Gather-Thurler (Éds), *Transformer l'école,* (37-58). Bruxelles: De Boeck Université.

Damascio, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions.* Paris: Odile Jacob.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation.* Lille: Presses universitaires de Lille.

De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse: convergence autour des compétences, in Ch. Bosman, F.-M., Gérard et X. Roegiers (Éds), *Quel avenir pour les compétences,* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 167-171.

De Landsheere, V. (1992). *L'education et l'information.* Paris: Presses universitaires de France.

Delorme, Ch. (2005). *L'approche par les competences dans la construction des curricula. Essai d'analyse.* Cotonou: Séminaire sur l'adaptation des curricula, (AIF, UNESCO/BREDA, ADEA).

Delory, G. (1992). Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'items, *Pédagogies,* (5), 71-100.

Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle, in Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. et Matoul, A. (Éds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et déformation,* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 275-296.

Demeuse, M., et Ch. Strauven (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage.* Bruxelles: De Boeck Université.

Dewey, J., Usted T. et L. Kenny (2000). The ineffectiveness of school inputs: a product of misspecifications, *Economies of Education Revien;* (19), 27- 40.

Dewey, J. (1993*). Logique. La théorie de l'enquête.* Paris: Presses universitaires de France.

Dewey, J. (1958). *Experience and Nature.* New York: Dover Publication.

Dewey, J. et A. Bentley *(1949). Knowing and the Know.* Boston, *MA*: Beacon Press.

D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une methode générale pour établir les résultats attendus d'une formation.* Bruxelles: Labor.

D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs.* Bruxelles: Labor.

D'Hainaut, L. (Éd.) (1979). *Programmes d'etudes et éducation permanente.* Paris: Éditions de l'UNESCO.

Ettayebi, M. (2008). *L'approche par competences: passé récent et tendances,* Conférence prononcée au séminaire international organisé par le CENAFFIF en mai 2008 à Tunis, (texte à paraître dans les actes du séminaire).

Ettayebi, M. (2007). Regards croisés sur la réforme curriculaire au Niger et au Rwanda, dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert *(Eds) Regards pluriels*

sur les réfomes en éducation: des fondements aux pratiques et des pratiques aux fondements, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 199-206.

Ettayebi, M., Opertti R. et Ph. Jonnaert (Éds), (2008). *Logique de competences et développement curriculaire. Débats, perspectives, alternative.* Paris: L'Harmattan.

Ettayebi, M., Tahirou, K., Goza A. et D. Masciotra (2008). Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent et les situations de vie, in M. Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert (Éds), *Logique de competences et développement curriculaire. Débats, perspectives, alternative,* Paris: L'Harmattan, pp. 155-174.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire.* Paris: Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey, in M. Fabre et É. Vellas (Éds), *Situations de formation et-problématisation,* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 17-30.

Fornel M. (1999). Indexicalité, dépendance contextuelle et situations, in M., de Fornel et L. Quéré (Éds), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales,* Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 119-130.

Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue française de sociologie,* 25, 211-232.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles: deBoeck-Université. Fountain, R. M., (2001). Les technosciences en éducation à l'aube du troisième millénaire, in. G. Gohier et S. Laurin (Éds), *Entre culture, competence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir,* Montréal: Les Éditions Logiques, pp. 265-292.

Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science : a History of the Cognitive Revolution.* New York: Basic Bocks Inc. Publishers.

Garetta, G. (1999). Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead, in M., de Fornel et L. Quéré (Éds), La *logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales,* Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 35-68.

Gauthier, V. (2007). Une première nord-américaine : une première cohorte finissante formée sans aucune leçon magistrale, Liaison, (60)10, 2.

Gohier, G. (2003). Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie,* Vol. XXX, printemps 2003, 1-6, http://wwwaceif.co

Gohier, C. et Laurin, S. (Éds), (2001). *Entre culture, competence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir.* Montréal: Les Éditions Logiques.

Golby, M., Greenwald, J. et R., West (Eds.) (1975). *Curriculum Design.* London: Croom Helm.

Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et déformation continue. Apprendre tout au long de la vie.* Québec; Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie.* Québec: Ministère de l'Éducation.

Gregorio, L. et I. Byron (2001). *Capacity-building for curriculum specialists in East and Southern Asia: Final report of the training seminar-Bangkok, 2000.* Genève: IBE/BIE.

Hameline, D. (2004). Transformer l'école: une topique des transformations vives, in J.-P. Bronckart, et M. Gather-Thurler (Éds), *Transformer l'école,* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 219-134.

Hameline, D. (1979), Les *objectifs pédagogiques en formation initiale et continue.* Paris: ESF.

Huberman, M. (Éd.) (1988). *Assumer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de la maîtrise.* Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.

Jeffres, L.A. (Éd.) (1951). *Cerebral Mechanisms in Behavior. The Nixon Symposium.*. New York: John Wiley.

Jonnaert, Ph. et M. Ettayebi (2008). Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage, in Ettayebi, M., R. Opertti et Ph. Jonnaert (Éds), *Logique de competences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs,* Paris : L'Harmattan, pp. 28-41.

Jonnaert, Ph., Masciotra, D. Barrette, J. Morel D. et M. Yaya (2007). From Competence in the Curriculum to Competence in. *Action, Prospects,* (35)2, 187-203.

Jonnaert, Ph. et M. Ettayebi (2007). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe, in L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (Éds), *Observer les réformes en éducation,* Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 15-52.

Jonnaert, Ph. et D. Masciotra (2007). Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: un double défi, in Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (Éds), *Observer les réformes en éducation,* Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 53-75.

Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisité.* Dakar: Les Éditions des écoles nouvelles africaines - Sénégal, ÉÉNAS.

Jonnaert, Ph., J. Barrette, D. Masciotra et M. Yaya (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent, *IBE Working Paper on Curriculum Issue,* 4, Genève: Bureau international de l'éducation de l'UNESCO.

Jonnaert, Ph., Barrette, J. Boufrahi, S. et D. Masciotra (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation,* 3(30), 667-696.

Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Boufrahi, S. et J. Barrette (2005). *Cadre théorique pour le curriculum de la formation générale de base.* Québec: Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.

Jonnaert, Ph. et D. Masciotra (2004). À propos de quelques difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études, in A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (Éds), *Le cas du curriculum à l'intention des adultes du Québec,* Montréal: Les Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir - ACFAS, pp. 72-87.